

fatto moglie

*Studi e Ricerche
della Scuola Friulana*

3

PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI UDINE

SOMMARIO

LETTERA DEL PROF. CAMILLO TAMBORLINI	pag. 1
<i>Bando di concorso</i>	» 2
MAURO MAURI: Socialità dell'educazione	» 3
ANGELO ZANELLO: Punti di vista	» 5
ANCILLA MAFFEI: Gli esercizi di socievolezza nel sistema educativo agazziano	» 8
GIACOMO MICONI: Riflessioni sul componimento	» 11
<i>Temi svolti da alunni di Zovello</i>	» 13
MARIALAURA LA MARCA: Per l'incremento delle bibliotechine di classe	» 17
<i>Tre libri che si presentano da sé</i>	» 21
EDGARDO ROCCA: L'educazione fisica in funzione della vita	» 24
Dott. EROS BASSI: La tubercolosi del bambino	» 27
MOL.: Asterischi	» 29
DINO MENICHINI: Breve traccia della poesia contemporanea (II.)	» 31
MARIO ARGANTE: Mattino - Accontentarsi (<i>liriche</i>)	» 36
LUIGI PERESSON: L'ambiente Cordenons in un'indagine storico- linguistica	» 38
<i>Biblioteca del maestro e dell'alunno</i> (a cura di D. Menichini e di A. Morassi)	» 44

Studi e Ricerche della Scuola Friulana

ANNO VI - N. 3

MARZO - APRILE 1953

L'avv. Prof. Camillo Tamborlini, Direttore del Centro Didattico Nazionale per la Scuola Secondaria, ha indirizzato al dottor Antonino Tortorici, Provveditore agli Studi di Udine, la seguente lettera:

Caro Provveditore,

Ho esaminato il 2° numero di « Studi e Ricerche » e con piacere noto, oltre alla bella veste tipografica, anche la ricchezza di spunti e di contenuto, la quale denota l'amorosa cura dei suoi compilatori e come lei, caro Tortorici, la segua da vicino. Soprattutto mi è piaciuta l'iniziativa per le scuole nuove!

Vive congratulazioni ed auguri perchè vedo che il seme che ho messo, sotto mani amorose e sapienti sta diventando un albero pieno di rigogliose gemme. E in questo caso, più che il seminatore, ha motivo d'orgoglio il solerte e vigile giardiniere.

Cordiali saluti. Aff.mo

Camillo Tamborlini

PREMIARE I FATTI NON LE PAROLE

BANDO DI CONCORSO

Nell'intento di raccogliere le più ampie e sicure notizie intorno al movimento attivo in Friuli, « Studi e Ricerche » indice un Concorso a premi sul seguente tema: « Relazione documentata di un esperimento parziale o totale di scuola attiva effettuato nel corso dell'anno scolastico 1952-53 ».

REGOLAMENTO

- 1) Il Concorso è riservato agli insegnanti di scuola elementare della provincia di Udine.
- 2) Ogni relazione dovrà comprendere:
 - a) chiaramente e succintamente espressi i principi informatori dell'esperimento;
 - b) la puntuale descrizione dello stesso;
 - c) i risultati ottenuti, allegando, per ogni materia, i migliori elaborati degli alunni.
- 3) In calce ad ogni relazione il competente Direttore Didattico apporrà, di suo pugno, la seguente formula: « Dichiaro che la presente relazione è veridica e che gli elaborati ad essa allegati sono autentici » e la propria firma.
- 4) Le relazioni dovranno pervenire a « Studi e Ricerche » - Provveditorato agli Studi di Udine - entro il 31 luglio 1953.
- 5) La Commissione giudicatrice, costituita dai componenti il comitato di redazione di « Studi e Ricerche », assolverà il proprio compito nei trentun giorni successivi e depositerà i verbali di giudizio nell'ufficio del sig. Provveditore agli Studi entro il 1° settembre 1953.
- 6) L'esito del concorso verrà reso noto tramite la stampa provinciale nei giorni immediatamente successivi.
- 7) La premiazione avrà luogo, in forma solenne, in un giorno da stabilire e comunque prima dell'inizio dell'anno scolastico 1953-54.
- 8) « Studi e Ricerche » pubblicherà le relazioni premiate.
- 9) Il concorso è dotato dei seguenti premi in denaro:
 - I. L. 25.000
 - II. L. 15.000
 - III. L. 10.000

SOCIALITA' DELL'EDUCAZIONE

Ogni scuola degna di tal nome è in rapporto diretto con la società del suo tempo, ne è una parte essenziale e pertanto condivide i suoi scopi e i suoi destini.

D'altro canto la scuola — ed è questo il suo scopo più pratico — cerca di rendere comprensibile ai giovani il linguaggio dell'epoca ed agisce, o dovrebbe agire, in due successivi momenti: in primo luogo prendere coscienza del linguaggio peculiare dell'epoca, in seguito trasformarlo dinamicamente e didatticamente in modo da renderlo efficace ed adatto al particolare tipo di scolaro che le è affidato.

Il primo momento della cosa interessa, come ben si vede, il maestro e la società in generale; il secondo la scuola propriamente detta. E' ben vero che l'educazione si misura sui risultati pratici ed è qui che noi scopriamo il terzo momento: ciò che lo scolaro sarà un giorno, da adulto. La previsione è sempre futura. In altre stagioni veniva chiamata profezia, ma noi non possiamo pretendere che la scuola profetizzi; possiamo invece esigere che essa faccia, con i dovuti rapporti e nel campo che le è specifico, ciò che fa la sua società: aver presenti dei problemi ed avviarsi alla loro soluzione.

Al centro degli interessi storici contemporanei, sia dal lato morale come da quello economico, troviamo la questione sociale. In brevi cenni, il sovrappopolamento e lo sviluppo tecnico-industriale ne rappresentano gli elementi esteriori; la fondamentale esperienza di due guerre decisamente collettive e la diffusione quasi capillare dei rudimenti della cultura, quelli interiori.

L'uomo non può lasciarsi vivere mentre si accorge di precipitare o di salire (è questione ancora indecisa), in un mondo sempre più collettivo.

L'epoca dell'indifferenza e del superiore isolamento è finita. troppe cose premono sul singolo e lo guidano; la sorte privata di ognuno tende ad identificarsi col destino e le vicissitudini di tutto un popolo; ciascuno invero vale per ciò che la sua opera conta in rapporto alla restante società.

Il singolo è così spinto a prendere consapevolezza della sua particolarità; da questa situazione nasce il senso tutto moderno della instabilità e dell'angoscia.

La scuola non può dimenticare tutto questo, non può rifiutare la storia e rifugiarsi nel mondo artificiale della memoria, ma deve guardare pacatamente al futuro. E' questa la sua difficile legge.

Invero, nel suo campo specifico, la contraddizione che scopriamo è rivelatrice. Si assiste da un lato al tentativo di preparare lo scolaro ad una esistenza che indubbiamente sarà sommersa nei rapporti collettivi, mentre d'altro lato si usano i metodi e gli schemi propri di una cultura che, per esserci stata tramandata dalla storia, è aristocratica ed individualista; lo squilibrio è inevitabile e nei suoi termini indica quello più comprensivo della società in divenire. Manca

pertanto nella gran parte degli educatori, mentre essi dovrebbero essere i primi a rendersene conto, la consavepochezza del distacco e della necessità di revisione degli schemi sia mentali sia pratici che il mutato ambiente storico esige.

La scuola « nuova », la scuola « attiva », sorge su questo bisogno vitale degli uomini: adeguarsi al proprio tempo e prepararsi al futuro. Come sopra dicevamo, lo scolaro sarà l'uomo di domani, un domani fortunatamente vicino; così la scuola, mentre gli dovrà donare una sufficiente esperienza della vita e del lavoro collettivi, potrà far nascere in lui il senso del problema alla cui soluzione un giorno egli dovrà collaborare.

* * *

Il linguaggio dell'uomo è sorto con la sua storia, ma comunque si guardi la cosa, esso è sorto sul bisogno umano di riunirsi in società e scambiarsi gli elementi della vitale esperienza. Il linguaggio è quindi l'espressione di un'operazione collettiva di reciproco scambio e controllo, mentre il suo antecedente è l'esperienza del singolo. Quando è formato e definito, dietro di esso stanno, operazioni ineliminabili, due esperienze: quella singolare e quella collettiva. Senza di esse non può nascere alcun linguaggio; infatti, se non c'è cosa da dire e qualcuno al quale dirla, non se ne vede la necessità.

La scuola, nei suoi ben definiti limiti, è l'istituzione che nella società moderna cura lo scambio delle esperienze essenziali tra gli uomini, esperienze che con parola più comprensiva ed in parte esorbitante prendono nome di « cultura », ed attraverso quest'ultima intende dare allo scolaro una quantità e qualità di elementi tali che egli nella sua vita responsabile se ne possa servire con vantaggio suo e di tutti.

Questo scambio, dentro ai tre rapporti della scuola, avviene prevalentemente attraverso la parola; ma, come più sopra si è detto, la parola si definisce attraverso le due operazioni che la precedono. Il fanciullo è generalmente un intuitivo e la sua attività mentale è fortemente eccitata dalle necessità dell'azione; pertanto egli apprenderà spontaneamente il nuovo linguaggio che la scuola gli offre e che può indifferentemente essere la matematica o la musica, se la stessa scuola gli darà: a) la possibilità di compiere le operazioni relative ad ogni linguaggio; b) una situazione di scambio reciproco e collettivo. La possibilità di cui alla lettera a non sempre potrà essere concessa allo scolaro; ma, piuttosto che la sola vuota parola, sarà sufficiente metterlo a suo agio nella situazione di cui alla lettera b. Nel momento b scopriamo l'esperienza sociale della scuola, l'esperienza dei rapporti tra il singolo e gli altri, l'educazione e l'istruzione. La modalità di questi rapporti è la collaborazione reciproca che il maestro organizzerà e guiderà, il loro risultato una vera e propria società scolastica che avrà il pregio rarissimo di essere congeniale allo scolaro, attraverso la quale e dentro la quale egli potrà sentire la vitalità della « cultura » e giungere alla più grande società convenientemente preparato.

Mauro Mauri

PUNTI DI VISTA

DEL CONFORMISMO EMPIRICO NEL METODO D'INSEGNAMENTO

Se mai fosse necessaria una ennesima dimostrazione della discordanza esistente fra i principii astratti e la concreta e pratica applicazione dei medesimi, fra l'assoluto delle ideologie e la relatività della loro applicazione, il modo come qualche insegnante « impartisce » il sapere o, se così si preferisce, « tiene lezione » la offrirebbe in modo solare.

Nè basta: chè esso modo prova ancora una volta come non vi possa non essere fra scuola e vita quel divario tanto deprecato, quella disgiunzione tanto amaramente ammessa, quando fra gli stessi principii educativi e la pratica scolastica che ne deriva, si rivelano termini d'incertezza sì sostanziali da potersi dire addirittura di contrasto, a eliminare i quali non giovano certo gli adattamenti d'un conformismo empirico che procede per analogia con atti approssimativi d'un governo scolastico il quale, a volte, assume le caratteristiche d'una parodia rispetto agli enunciati informatori e, troppo spesso, rivela una interpretazione arbitraria e acquiescente degli stessi.

Mi vien fatto talora di pensare, assistendo a qualche lezione, al titolo d'una famosa commedia di Barrie che ha tenuto (e credo tenga ancora) le scene con meritato successo: « Le medaglie della vecchia signora ». Anche qui ci sono « le medaglie della vecchia signora » che, senz'ombra di irriverenza, può essere identificata con la pedagogia del passato, sempre viva e affascinante anche se azzimata con crinolina e guardinfanti, sempre veneranda e onusta di gloria anche se alcun poco compromessa dalla maternità di pensieri filosofici superati. E « le vecchie medaglie » vengono esitate con gesto baldanzoso, dopo essere state rilucide per l'occasione, affinché, ancora una volta, ripetano il miracolo del loro sfavillio al sole della modernità e plachino le inderogabili esigenze nuove con le taumaturgiche virtù antiche.

E' sempre così quando si tenti, da stratosferiche nebulosità metafisiche e da vacuità speculative, per vie incerte ed eclettiche, l'approdo alle spiagge solatie del nuovo dove batte inesausto e travolgente il senso reale della vita e non si sia d'altro provvisti per soddisfarlo che d'una secca rama su cui si vogliano adattare le fronde nuove senza discernimento e in un dolce nirvana del pensiero soggettivo, senza tormento d'animo, senza sofferenza di creazione, senza quel dubbio che è autocritica, senza ricercare e tentare di rendere dinamico il processo educativo che, per sua natura, non può essere statico. E' evidente, in ogni modo, che gli enunciati troppo impegnativi decadono di ogni loro significato quando la conseguenza non sta in rapporto con la premessa e quando la retorica insincera trasmoda da lidiale melodia in motivi facili e stac-

cati da orecchianti. Si è portati allora a preparare una specie d'insincero albero di Natale, atto più a illudere che a significare, inverosimile di pretensione assurda e di ostentazione vanescente, su un tronco senza radici, in un vaso di creta, anzichè nelle viscere aperte e fecondatrici del terreno.

DELL'OBBLIGO DI RESIDENZA

E' risaputo come uno dei fattori che contribuiscono al buon andamento didattico e disciplinare delle scuole sia quello della permanenza in sede degli insegnanti e come ciò determini la formazione di quella « élite » fra i docenti che tanto giova a creare una tradizione, a stabilire quel punto fermo di riferimento intorno al quale gravitano, traendone incentivo propulsore, i maestri nello svolgere, in senso unitario, e starei per dire « sincronizzato », la loro opera. Sennonchè tale fatto si avvera in ben pochi casi: specialmente là dove la città vicina alletta i maestri coi suoi innumerevoli richiami. Ne consegue che gli insegnanti si mantengono in quella posizione spirituale che li fa apparire più funzionari, sia pur onesti e coscienziosi, che « Maestri » nel significato di dedizione e di vocazione al compito educativo che questo termine comporta.

Non è certo mia intenzione risalire alle cause complesse e di carattere generale determinanti un tale stato di cose e pronunciarmi circa le considerazioni legittimanti diritti singoli anche se contrastanti con il diritto pubblico e del servizio, nè, tanto meno, misconoscere una realtà soggettiva postulante sì sostanziali motivi di umana comprensione da rendere vano l'asserire come i maestri sian fatti per la scuola e non già questa per quelli: io m'augurerei soltanto una certa stabilità nelle scuole, una maggiore permanenza in sede degli insegnanti e un numero abbastanza elevato di docenti che avesse il cuore in pace e si dedicasse all'insegnamento senza riserve, senza condizionata accettazione dei propri doveri, senza quel "discostante anelito cittadino", senza assumere quella fisionomia burocratica, impiegatizia che fa dell'insegnante un compulsatore di orari ferroviari e lo induce a ritenere d'essere in regola quando compila esattamente e tempestivamente i documenti scolastici e osserva, formalmente, le disposizioni superiori, ponendo in non cale tutto ciò che dell'arte educativa dipende dal farsi dell'ambiente in cui opera la scuola e dal conoscerlo a fondo. Come sia possibile attendersi che così si formi una coscienza scolastica tra il pubblico e che l'insegnamento tragga ispirazione da quanto avviene nel piccolo mondo circostante e che gli alunni si sentano compresi da un "estraneo" che non conosce tanta parte di quanto interessa la loro spiritualità, è un mistero. Nè vedo come in tali condizioni sia possibile aspettarsi che i rapporti tra scuola e famiglia si intensifichino: sarà già molto se i genitori si dimostreranno tanto tolleranti da ammettere che uno "sconosciuto" educhi i loro figlioli, visto come ciò equivalga, sotto certi aspetti, al caso di chi affida un suo bimbo a una balia della quale non sa neppure le condizioni di salute.

DELL'UNITA' DIDATTICA

Un altro fatto che indubbiamente non concorre a rendere efficiente l'andamento della scuola è, secondo me, quello della disparità d'indirizzo didattico fra scuola e scuola, disparità le cui conseguenze diventano ovvie se si pensa al movimento continuo degli insegnanti. Intendiamoci: io non intendo discutere le idee contrarie, i punti di vista discordanti, i convincimenti personali di qualche mio collega vicino o lontano, ma da ciò ad ammettere una opposizione preconcepita ci corre. Nella scuola gli insegnanti devono essere lasciati perfettamente liberi di seguire il metodo ritenuto più opportuno, anche se esso si risolve nella formula, coscienziosamente applicata, dell'insegnare a leggere, scrivere e far di conto. Nè per tale fatto, che pur trovo discutibile, va censurata l'opera di qualche docente che anzi, nell'esprimere un qualsiasi giudizio di merito si terrà conto obiettivamente del lavoro compiuto dall'insegnante, a prescindere dal metodo adottato.

A mio parere, invece, non dovrebbe accadere che i maestri si preoccupino delle idee didattiche dei loro superiori, idee a volte forse troppo intransigentemente manifestate, nè che si sentano intimiditi a intraprendere un esperimento innovatore dal sapere come chi dirige la loro scuola sia, notoriamente, d'opinione contraria, nè che, infine, possano affermare: « Non tento il metodo globale perchè il mio Direttore non ne è convinto »; oppure: « L'autogoverno può essere una bella cosa, ma il mio Direttore non ne vuol sapere ».

Ora io penso che dirigere didatticamente delle scuole non significhi agire di costrizione sulle idee dei sottoposti, specialmente quando sono chiare e ragionate, nè contrastare le volontà indirizzate a un sistema di insegnamento razionalmente concepito con certe categoriche affermazioni di principio che hanno fatto il loro tempo. Incoraggiare, coordinare, consigliare, propugnare, unificare non significa certo infrenare le attitudini, livellare le capacità, imporre il proprio convincimento, soperchiare la personalità dei sottoposti.

Angelo Zanello

Ispettore scolastico

GLI ESERCIZI DI SOCIEVOLEZZA NEL SISTEMA EDUCATIVO AGAZZIANO

In un'ampia sala affollata, vicino al Presepio sono raccolti bimbi ed adulti. Una bambina lascia il proprio posto per andare incontro ad una piccina giunta allora. Il suo volto è illuminato da un dolce sorriso; affettuoso l'incontro e la carezza, poi le mani si tendono verso l'ultima arrivata in un'offerta d'aiuto spontaneo, per toglierle il cappottino e per indossarle il grembiolino di divisa, che nella sua tinta bianco-azzurra abbraccia i bimbi dell'Istituzione rendendoli simili a tanti fratellini. I presenti sono attratti dalla commovente scenetta, ma la bimba non si preoccupa, continua con interesse e dice: « Sei ritornata? Come stai? Oh, come sono contenta! ». Il signor Ispettore spiega alle Autorità vicine: « E' la bambina grande che fa festa alla sua piccola, tornata alla scuola dopo un periodo d'assenza ». Mi fermo su questo semplice ma significativo quadretto e traduco l'atto in una parola appropriata: « socievolezza ». Parola che comprende un insieme di sentire civile e di corrette azioni, che ci permette di vivere a contatto del nostro simile in rapporti gentili e buoni. Parola semplice che nel mondo dinamico, oggi, occupa ben poco posto. Parola vecchia, per alcuni purtroppo, felicemente tramontata, ma che nel mondo infantile, dove ognuno esplica la propria personalità in formazione, è viva più che mai e forma la base granitica di un sistema educativo.

Nelle luminose giornate didattiche tenute a Brescia nel giugno del 1950, eminenti pedagogisti e psicologi hanno valorizzato il significato di questa parola considerandola, insieme con le attività pratiche, come perno del sistema educativo agazziano. Giustamente è stato osservato che ogni lavoro, ogni azione diventa nella collettività scuola di socievolezza. E' scuola formativa la Scuola Materna agazziana, dove viene rispettata, attraverso guida attenta, la libertà del bambino: scuola ove l'educatrice ha le complesse responsabilità della madre e quella della maestra della Scuola vera e propria. Scuola preparatoria a quella elementare, com'è preparatorio ogni momento della vita a quello successivo.

Tutti i bimbi della Scuola Materna hanno un corredo di abitudini più o meno buone, ma in tutti c'è un'anima da guidare, una libertà da rispettare, una intelligenza da illuminare, una personalità da aiutare e accompagnare nella formazione, tramite la socievolezza. Tanti, infiniti, dettati dall'occasione, da circostanze varie, sono i mezzi per condurre il bimbo e si sviluppano attraverso un sistema preventivo lento, costante e progressivo, che abbraccia fisico, mente e sentimento. Per ogni cosa, l'ordine segna il punto di partenza. Non imposizioni di silenzio, ma invito a partecipare ad un gioco comune che crea un'atmosfera di adattamento piacevole che l'educatrice sa sfruttare per rivolgere al bimbo la prima parola, la prima domanda, alla quale il bimbo risponde e corrisponde con la prima confidenza. Il gioco, miri esso ad un fine ricreativo o intellettuale, ma sempre educativo, deve rispettare la legge della libertà governata, della giustizia, della comprensione e della tolleranza, elementi primi di una vita civile. Non si grida e non si spinge; non si esige, ma gentilmente si chiede; si dona e si riceve. Dopo i primi giorni, i bambini sono già distinti per età, si muovono nella composizione della fila, di una schiera o di un gruppo, rispettando quanto li circonda, persone e cose. Il « grande » più pronto a comprendere ed a seguire diventa ben presto il maestro, il tutore di un « piccolo » da lui scelto e che accompagnerà per un anno scolastico nella lenta conquista.

Ogni cosa va curata, ma non meccanizzata: guidata e corretta; ogni azione, ogni parola ha per l'educatrice uno scopo prefisso. Entrano i piccoli nella scuola-famiglia e già salutano. Il « Buon giorno » suona come un augurio di bene; con lo stesso tono si ripeterà in casa e fuori; così all'anello iniziale si uniscono tanti altri e formano una catena della quale non si scorge la fine.

L'atto socievole vero e proprio darà al bambino il distintivo di persona civile, educata e corretta, portata a esserlo per propria convinzione, e la convinzione è conquista. E anche i piccoli a questo possono arrivare. Quante volte, dopo aver ad esempio interrogato un bimbo inoperoso, con le parole: «Perchè non dai l'acqua al tuo compagno?» si ottiene la risposta: «Non mi ha chiesto per piacere». E su questo tono ci sarebbe tanta materia da trattare. Qualcuno dira: «Sono cose sciocche o commedie inutili» ed infatti perchè si trascurano le cosiddette cose «sciocche» nella vita d'ogni giorno, ne sperimentiamo gli effetti! In pubblico troppo facilmente si spinge, si grida, si protesta e si deride. Negli autobus non si cede il posto a chi ne ha bisogno; per terra, nonostante il divieto, si sputa; molte volte un piacere non si chiede, perchè averlo sembra un diritto. Questo denota il modo superficiale di pensare e di sentire corrente.

Nella Scuola Materna, dove tutti indossano una semplice ed uguale divisa e consumano la stessa pietanza, il bimbo ricco è portato ad osservare con occhio buono e caritatevole quello che non ha. Le prime attente cure sono per chi soffre, per il debole, per il diseredato, al fine di sentirlo fratello ed aiutarlo a riuscire, per asciugare in silenzio le sue lacrime, per portare un po' di gioia con la parola e con l'azione generosa, anche se questa richiede qualche rinuncia.

Un piccolo piange: il suo «grande» chiede il perchè e lo conforta. Un «piccolo» non riesce nel suo lavoro: quello capace è pronto a guidargli la mano. C'è chi non può allacciare la scarpina o non riesce ad abbottonare il grembiolino: sono pronte quattro operose manine a incoraggiare e a fare. Il «piccolo» però non resta inerte. Nella vita in comune ben presto si desta il desiderio d'attività e il sentimento della gratitudine. Il passo del «piccolo», prima incerto e strisciante, ora si uniforma a quello regolare, leggero e ritmico del «grande». All'appello risponde anche il piccolo ed è tanto soddisfatto di poter fare qualcosa e di sentirsi dire: «Sei educato, hai imparato a far bene, sei gentile, buono e capace».

Con questo sistema nella Scuola Materna si lavora come in una buona famiglia. Un po' alla volta piccole confessioni sgorgano spontanee, le scorrettezze diminuiscono e quando le mamme hanno modo d'osservare i propri piccoli nell'operosità della giornata educativa, restano commosse e seguono tutti i particolari.

S'inizia la giornata con l'osservanza della puntualità d'orario che è pure una norma di vita sociale, perchè non è giusto nè logico castigare il puntuale obbligandolo ad attendere il ritardatario. Il saluto, il modo corretto di collaborare nella vita familiare della Scuola Materna, l'uso delle parole gentili dicono che il bambino è un piccolo essere civile. Anche nell'assistere all'esercitazione d'ordine didattico diverso, c'è un modo educato: si ascolta chi parla, si parla uno alla volta senza disturbare, non s'interrompe, si lascia agire tutti evitando che uno emerga o resti dimenticato: c'è posto e tempo per tutti. Tutti con gli stessi doveri, ma anche con gli stessi diritti. Così la Scuola Materna, poco conosciuta e ancor poco riconosciuta, prepara i bimbi a una vita buona. E le norme civili nell'organizzazione della giornata continuano per l'ora del pranzo. Dal comportamento corretto senza addossarsi a nessuno, al modo civile di mangiare, bere, chiedere e servirsi disimpegnando da soli quanto è nelle singole possibilità.

Operosità serena, prima controllata, poi autorevisionata e autogovernata e sempre vigilata attraverso il richiamo alla responsabilità individuale e collettiva. Tutto si svolge con semplicità, senza artificio. Quanto appreso nella Scuola è appreso per la vita. Le abitudini contratte devono continuare nella casa e fuori della stessa. Così il bambino darà il suo piccolo contributo di collaborazione per conservare anche nella vita pubblica i principi civili.

L'opera dell'educatrice anche dopo l'orario strettamente scolastico cerca la cooperazione della famiglia perchè l'opera sua meglio si sviluppi e duri. Tempo addietro, quando avevo pochi anni di esperienze, più d'una volta mi sono rivolta la domanda: «Si potrà vedere il frutto della nostra dedizione?». Oggi, dopo tanti anni di esperienze rispondo con una nota di certezza. C'è una sola condizione: bisogna lavorare con convinzione e tanto amore. Ci sarà anche qualche delusione; ma se non tutto darà soddisfazione, anche non tutto andrà distrutto. Lavoro di pazienza, diranno i profani; lavoro difficile, dicono con me le colle-

ghe: e di questo, tutte siamo convinte. Invito le colleghe a seguire i bimbi nelle libere ricreazioni, nelle libere attività. Come si comportano? Essi ci diranno se abbiamo lavorato bene, se siamo arrivate al loro cuore, se siamo riuscite ad educare.

Ma anche le norme di vita sociale in atto, l'educazione in tutta la sua correttezza di particolari è incompleta se chiusa in un atto egoistico. Nella Scuola Materna agazziana il bambino impara ed agisce prima per sé, poi per il proprio simile. Non solo il « grande » aiuta il « piccolo », ma anche il « piccolo » il suo « grande »: esiste l'aiuto fraterno fra tutti i componenti l'Istituzione ed esistono la tolleranza, il compatimento, e se occorre il perdono, fra tutti. Le conquiste da parte dei bambini non mancano: « Signorina » dice Dino, alunno della Scuola Materna di S. Leonardo, « non castighi Ennio che mi ha fatto cadere. Non lo farà più! Bisogna incominciare a diventare buoni e bravi! Bisogna perdonare! ». Non commento questa espressione: sono insegnamenti, di un bimbo di sei anni!

Ma indimenticabile resta lo spettacolo di amore offerto nel maggio 1947 dai bambini della Scuola Materna di Tarvisio i quali in gara hanno ceduto la loro merendina ai bambini austriaci scalzi e denutriti fraternizzando subito con loro e lasciando silenziose e commosse migliaia di persone. L'ottima educatrice signora Alinci, nella cronaca scolastica scrisse: « I piccoli austriaci dimostrano la loro riconoscenza divorando il dono che veniva loro offerto, con tanta semplicità e cuore. Erano i primi dolci e le prime frutta che anche noi italiani avevamo dopo una tremenda guerra. Forse mai più mi sentirò profondamente felice come in quel giorno ». Atto di fraterna solidarietà umana dal quale abbiamo molto da imparare!

Lavoriamo con fede, non stanchiamoci di far valorizzare i piccoli atti sociali, tanto grandi nelle delicate e minime sfumature: potremo così sperare che un giorno i nostri alunni — non più bambini — saranno più pronti a soccorrere e difendere che a colpire, più disposti a donare che a ricevere.

Ancilla Maffei

RIFLESSIONI SUL COMPONENTO

Un piano organico di lavoro per l'insegnamento della lingua italiana è stato la concretizzazione del dialogo avvenuto tra colleghi, durante la riunione di plesso. Questo piano, che per grandi linee, abbraccia tutto il corso di studio dell'insegnamento elementare, propone al vaglio della sperimentazione, una personale interpretazione dei lavori di lingua e tenta una classificazione delle varie forme di prova scritta, assegnando ad ognuna una specifica funzione, allo scopo preciso di considerare « componimento » solamente la libera manifestazione della vita spirituale interiore.

Liberare la composizione dalla farragine delle interpretazioni correnti, ci è sembrata la prima elementare condizione, onde poter conseguire, con sufficiente chiarezza, una visione costruttiva delle reali facoltà espressive dell'animo del fanciullo. Nella attività quotidiana, sotto il peso del contingente, irretiti dall'utilitarismo, siamo soliti cedere alla tentazione di considerare le varie pratiche di espressione scritta senza alcuna differenza, preoccupati, unica ombra tra tanta serena innocenza, che l'errore non sbuchi fuori. Valutare la manifestazione dell'interiorità esclusivamente sul metro dell'errore, è indubbiamente poco, ed alla nostra scuola rimarrebbe ben minuta validità se tale posizione non fosse destinata ad essere superata dall'effettiva volontà di miglioramento che intimamente la pervade.

Comprendere il componimento significa comprendere la vita interiore dello spirito che tra la sincerità delle righe rivela a se stesso gli ampi orizzonti della sua meravigliosa natura. Noi abbiamo fiducia nella mente e nel cuore del bambino, crediamo nelle forze potenti di sviluppo in lui raccolte e cerchiamo il modo più idoneo, affinché egli possa in armonia accrescere ed esprimere ciò che di migliore porta con sé.

La fresca spontaneità che si incontra nelle attività extra scolastiche, si muta, quasi per arcano maleficio, in mortificante meccanica artificiosità appena la scuola fa la sua apparizione. Quasi fosse in atto un mostruoso programma di corruzione, col crescere, il fanciullo diventa per noi sempre più lontano, staccato, incomprensibile. I legami con la cultura sono decisamente ed irrimediabilmente infranti, e tale dolorosa rottura viene ipocritamente velata dal formalismo arido e inutile della prova scritta del tema scolastico tradizionale.

In tutto ciò deve esserci un errore, qualcosa che non va: un errore di impostazione, di metodo; una non esatta aderenza alle norme che regolano la vita dello spirito. Non è compito facile, anzi tutt'altro, ricercare con amore e intelligenza, tra le innumerevoli strade, quella buona; ma essa esiste; ne siamo certi.

Definita come caratteristica sostanziale ed insostituibile del « componimento » la libera manifestazione dell'interiorità, abbiamo considerato che nel disegno il fanciullo, non ancora corrotto dall'artificiosità, manifesta con sincerità, entusiasmo, fiducia la personale visione del mondo interiore trasfigurata dalla fantasia. All'espressione ideografica del disegno, dove la intuizione conserva tutta la sua originaria forza creatrice, s'innesta il « racconto breve » (riferendoci non ad una preordinata brevità, ma alla particolare essenzialità delle impressioni infantili). Il racconto breve è la forma di « confessione » in cui il linguaggio scritto amplia l'orizzonte della consapevolezza che il disegno ha iniziato. La parola scritta è figlia dell'immagine, il periodo scaturisce dalla frase della figurazione grafica. Non si sarà mai sufficientemente oculati, umilmente prudenti e pazienti nell'assistere il fanciullo durante questi primi incontri con la magia della parola scritta.

Il foglio su cui abbiamo tracciato il nostro piano, è stato diviso, per tre quarti della sua lunghezza da una linea retta; a sinistra è scritto «intuizione», a destra «ragione»; nell'ultimo quarto, in mezzo, l'intuizione e la ragione confluiscono nel componimento. In realtà, è il racconto breve, che continuamente cresce per l'apporto di mille rivoli sino a diventare componimento: è sempre la forza creatrice della fantasia, vivificata dal sentimento, controllata dal sorgente raziocinio ad essere il centro propulsore, la molla della «confessione». L'ispirazione del «racconto breve» s'allarga al contatto delle migliori pagine della lettura, da esse attinge, quasi per segreta «osmosi», calore e luce; ed il fanciullo conquista il libro richiamato dal fascino irresistibile di quel mondo meraviglioso della parola, dove riecheggiano in vasti piani le immagini, le emozioni, i sentimenti che egli ha scoperto nel suo «racconto breve».

Da quanto abbiamo precedentemente detto risulta che a destra, sempre sul foglio del nostro programma, sta la «ragione». Dopo aver avvertito con «animo perturbato e commosso», il fanciullo comincia a razionalizzare il suo mondo. E' un nostro pensiero che ad ogni fanciullo che entra nella scuola sia posto accanto un oggetto che offra particolari requisiti (esempio: un vasetto con una piantina), ciò allo scopo di dar inizio ad un contatto affettivo destinato gradualmente a razionalizzarsi durante i gradi della scuola per giungere, perchè no!, sino all'orticello scolastico.

Al metodo Payot affidiamo il compito di iniziare alla pratica dell'«analisi sensoriale» il fanciullo che, mediante l'uso ed il controllo della propria sensitività, si prepara alle forme analitiche specifiche del ragionamento per arrivare, attraverso l'«analisi del racconto» all'analisi della proposizione e della parola. L'«analisi del racconto», che sfrutta al massimo la

commozione suscitata dalla lettura, offre la possibilità di decantare l'emozione in una visione chiara e ordinata, inquadrata nelle elementari funzioni del sorgente raziocinio: Personaggi (chi? - che cosa?); Trama (come? - perchè?); Ambiente (quando? - dove?).

E' un più chiaro invito alla riflessione, compiuto con dolce violenza, essendo perfettamente naturale il desiderio di inquadrare cose, persone o animali, di cui abbiamo appreso fatti interessanti che ci hanno appassionato, con sempre maggiore determinazione.

I ponti che noi così gettiamo ad approfondire la complessità del fenomeno culturale sono naturali, perciò necessari e sufficienti, in ciò consiste la loro validità. In tal modo la «riflessione scritta» su un determinato argomento, semplice o complesso, non rischia di cadere tanto facilmente in una accozzaglia di nozioni meccanicamente affastellate, sotto il pungolo di mettere nero su bianco pur di compitare la classica paginetta e mezza!

La rigidità dello schema tracciato non deve essere presa alla lettera, non è detto che ogni momento debba svolgersi in meccanica costante successione. Continuamente il «racconto breve» diventa «componimento» e i due termini nella realtà spirituale non hanno nessuna linea che li separi, non c'è nessun salto qualitativo che li individui.

Altri momenti abbiamo cercato di determinare, continuando il nostro tentativo di affondare lo sguardo sempre più profondamente nel segreto tessuto della composizione, ma prima di poter narrare di loro dobbiamo aspettare che la ricerca quotidiana abbia portato altro olio alla nostra foca lucerna.

Giacomo Miconi

della scuola elem. di Pradamano

TEMI SVOLTI DA ALUNNI DI ZOVELLO

Presentiamo ai nostri lettori alcuni temi svolti nella classe V. della scuola di Zovello il cui titolare era (1950-51) il nostro collaboratore e amico Arialdo Morassi.

Sono pochi (troppo pochi dirà il lettore smaliziato: per giudicare il valore e l'importanza di un esperimento occorre esaminare almeno i saggi di una intera classe: forse ha ragione. Conosciamo altresì la scrupolosa rettitudine professionale del nostro collaboratore, non è uomo da batter grancassa: egli presenta semplicemente un suo esperimento).

Chiediamo alla cortesia dei nostri lettori un loro giudizio: la nostra rivista vuol essere una palestra professionale. Ci dicano quel che pensano.

A nostro avviso l'esperimento del collega ha questo valore: finalmente si incomincia ad esaminare e a giudicare un tema al di là delle strettoie (obbligate, sì, ma sempre strettoie) della grammatica pura e semplice. I temi hanno un contenuto di idee, di arte (ben, diciamo artigianato dello scrivere); il maestro li giudica in rapporto a questi valori, senza naturalmente trascurare la grammatica e l'ortografia. Anzi. Scopre in essi reminiscenze che forse non esistono, o ne scopre troppe. Non importa. Sono temi riusciti, spontanei e tuttavia frutto di un'attenta rielaborazione, della rimeditazione delle letture così accuratamente scelte; conquista di uno stile, espressione nello stesso tempo di una freschezza e trasparenza che non può lasciare indifferenti. Ma le domande che noi proponiamo ai nostri lettori sono: fino a che punto è valido o necessario il criterio seguito dal Morassi di giudicare poesia e arte un tema di quinta? Fino a che punto ritengono i nostri lettori si può «trascendere» la grammatica e l'ortografia nel giudizio del tema della quinta elementare? E ancora, sono valide e formative le osservazioni del nostro collega, le sue note al fine della migliore lingua e composizione dei nostri alunni? E per finire, ritengono i nostri lettori che l'esperimento risponda allo spirito dei nostri programmi?

Attendiamo fiduciosi espressioni di dissenso (prima) e di consenso (poi).

Grazie gentile lettrice, grazie amico lettore.

ORLANDO DELLA PIETRA anni 11

A giorni lascia la scuola per farsi «cercatore». Dev'essere un elemosinante discreto e prudente, perchè le immagini che riporta dai paesi che visita, dalle case in cui entra, dalle piazze in cui sosta, dalle strade che percorre, e dai prati e alberi e animali e uomini che vede od incontra, son tutte quiete e misurate.

Egli è un visivo, e compone per istantanee: l'occhio suo s'alza e si abbassa in un tempo molto breve; ma è un occhio esperto, e in un attimo vede un mondo.

Potrei riferire di lui varie cosette e preziose; come saggio faccio trascrivere questo suo «Povero e cieco»: tenue prosa, agevolmente s'apre, rapidamente si chiude, quasi tornando là, d'onde era mossa!

POVERO E CIECO di Orlando

Ieri sera ero in piazza che giocavo da quadretto con Pio.

Dalla svolta vedemmo due poveri che venivano avanti: un vecchio e un bambino. Il vecchio oltre che povero era cieco di tutti e due gli occhi. Quel bambino lo conduceva per la mano.

Andarono in casa di Aldo. Nello scalino inciampò, e quasi cadeva. Pio cominciò a ridere.

La mamma di Ido, che era sulla porta, disse a Pio: «Che vuoi ridere di un vecchio, fai peccato mortale!».

Pio smise di ridere, e giocammo di nuovo.

Quadretto dal vero:

Pio: anni 7; ride, perchè non comprende; comprende la donna, che sta sulla porta, e interviene lugubrement; Orlando anche comprende, e tace. Tace ed osserva.

Aldo: compagno di Orlando. La sua casa è sulla piazza e vi si accede per breve scalinata.

La mamma di Ido: abita la casa di fronte a quella di Aldo.

C'è la piazza, il «quadretto», la svolta, i due che avanzano, il cieco che inciampa, la madre di Ido, Pio che ride, Orlando che contempla il tutto: cinque personaggi e un panorama chiaro e lampante.

Non un verbo difficile, non un costrutto complesso, non un gesto caricato. «Nello scalino inciampò», è frase acefala. Orlando ha fitto in testa il cieco, e lo pensa, senza pur nominarlo. E veramente il vecchio — povero e cieco —, è al centro del quadro; quadro triste, senza sforzature.

ALICE DE COLLE

anni 10

Vive con la nonna e porta nel cuore la tristezza della lontananza materna.

Legge i «Promessi» con un tono non comune ai ragazzi della sua età.

A volte scrive con goffa ricchezza verbale; quando poi lascia da parte vocabolario e grammatica e locuzioni posticce e fa parlare il cuore, allora vengon fuori composizioni come quella che segue:

GATTO GRIGIO

di Alice

Alla sera, prima di coricarmi, mi affaccio alla finestra. Vedo il bosco, coi suoi alberi che nella oscurità della notte prendono mille forme diverse, vedo il cielo, con le sue migliaia di stelle e la luna. Vedo la scuola, la casa di Lidia e altre case. Vedo pure la strada, dove passa sempre qualche persona.

Anche alla mattina mi affaccio alla finestra, per vedere se c'è qualche novità, invece vedo le solite cose, gente che va al lavoro, bambini che vanno alla messa o alla scuola. Vedo il fratello di Antonietta che gioca, o canta, oppure piange. Alle volte vedo un gatto grigio che esce dal mio cortile e va nella stalla di Lidia.

Pare un mondo di cose tutte tristi, privo di sentimento.

Invece un sentimento c'è, sentimento attutito e celato, il sentimento della propria tristezza che colora di sé ogni cosa all'intorno.

Il «gatto grigio» di Alice è fraterno ai «cani randagi, amici dell'organo di Barberia» e potrebbe piacere ai crepuscolari.

FRANCO ROVERETTO

anni 13

Fatta la quinta, restò a casa un anno, ammalato per lo più. In principio scriveva duro e nello stesso tempo manierato. Finalmente, in questi ultimi giorni, ha trovato il tono giusto, e ha dato mezza dozzina di componimenti felici e festosi. Mi par di scorgere in essi l'annunzio della salute totalmente recuperata.

Si offrono di lui due composizioni, «Bosco incantato» e «Musica in piazza». Forse la prima deduce certi modi dal famoso libro della giungla, perchè Franco è buon assimilatore. Ma tanto nella prima quanto nella seconda scorre poi un medesimo spirito, che potrebbe essere indicato, meglio che con altra, con parola latina: «alacritas».

BOSCO INCANTATO

di Franco

Ieri mattina io e mio fratello andammo a legna. Arrivati sul posto destinato ci mettemmo subito al lavoro, perchè tirava una brezzolina piuttosto fredda, e così ci scaldavamo. Sulle cime alte c'era stata la nuova neve e per questo l'aria del bosco era molto fresca. I colpi dell'ascia che abbattava il ceppo rintronavano nella valle opposta, e pareva che anche là ci fosse qualcuno a lavorare. Era come un incanto. Il gorgheggiare degli uccelli metteva nell'animo una allegrezza soave, e la fatica che si faceva nel lavorare, pareva meno aspra. Soltanto di tanto in tanto, si sentiva il canto rauco del cuculo, ed allora gli uccelli piccini, forse intimiditi, non cantavano più, ed il silenzio dominava il bosco.

Osservazioni:

- 1) «tirava una brezzolina...», dal Manzoni: «non tirava un alito di vento»;
- 2) proprietà e robustezza degli altri verbi;
- 3) proprietà e, a volte, gentilezza degli aggettivi: «fredda» è temperato da «piuttosto», e diventa poi «molto fresca»; «soave» scioglie ciò che c'era di immediato in «allegrezza» ecc.

Tolte le prime righe, che contengono un riferimento di tempo e di luogo, la composizione mi par perfetta: e non è la solita natura artificiale, non sono i soliti uccellini melati e sazievoli; perfino il vecchio e consunto «gorgheggiare» suona qui riscattato e fatto giovane.

Franco è figlio di campanaro, campanaro egli stesso nelle frequenti assenze paterne.

La musica in piazza quasi lo distoglie dall'esercizio delle sue funzioni: quasi!

MUSICA IN PIAZZA

di Franco

Ieri sera all'osteria del signor Ambleto era venuta la musica. Io, venendo giù a suonare il santo rosario, sentii, quando fui a mezza strada, un rumore come di un camion in moto. Mi fermai, stetti in orecchi, sentii che invece era la musica. Appena incominciava a suonare il tamburo, lo si sentiva come il rombo del tuono. Quando terminava una canzone, a un cenno del comandante, ne incominciava un'altra. Scoppiava all'improvviso come un razzo, sfacciata di felicità. Sentendo questa musica, io mi sentivo pieno di allegrezza, e quasi mi dimenticavo di suonare le campane. Era già suonata l'ultima campana, ma di gente in chiesa non se ne vedeva, se non le solite vecchiette venute a pregare prima. Quando terminò la musica, e si accingeva ad andare a Cercivento, subito si vide una moltitudine di gente che veniva in su pettegolando, alle funzioni. Scommetto che se la musica non andava, si doveva dire il Rosario solo con le poche vecchiette.

Osservazioni:

- 1) «Mi fermai, stetti in orecchi, sentii...» è Renzo che scopre l'Adda;
- 2) «Scoppiava all'improvviso come un razzo - sfacciata di felicità». Son versi del Pezzani. Franco li leva da una poesia dal titolo «Fanfara» appresa anni fa, con altro insegnante.

SERENO BARBACETTO anni 11

Piccolo sofista, capace di comporre su qualsiasi argomento e per via di ragionamenti!

Quando esce da questi arzigogoli e torna alla natura o agli animali tocca i gradi di un'innocenza primitiva. Ha scritto un giorno di una rana emersa a insidiare insetti e nel tema che segue dice di una sua perlustrazione solo apparentemente disinteressata.

Vive a quasi due chilometri dalla scuola, la sua casa sorge tra i prati e davanti le passa la strada: questa solitudine di vita credo si trasferisca a tratti anche nelle sue parole. Forse, più degli altri compagni, ha orecchio pronto a cogliere suoni e rumori in nativa purezza.

RUMORE TREMENDO di Sereno

Ieri andai nel bosco, anche se pioveva. Andai nel bosco, non per prendere fucelli o altro, ma per vedere un po' quali danni ha recato la valanga, che è venuta giù poche settimane fa. Prima salii, poi saltai sterpi e sassi, e scesi al rivo. Guardai in su, e vidi numerose piante schiantate, era tutto un disastro. L'acqua del rivo faceva un rumore tremendo, balzava di sasso in sasso, spruzzando grosse gocce di schiuma. A me pareva di essere sordo. Mi faceva paura star lì, perchè era un po' notte, e quel rumore, e pensavo tra me: « Qua sono come nell'inferno, quando cento diavoli sbattono le forche una sull'altra ».

- 1) *I periodi, legati e sciolti da sole virgole, nella loro gracilità infantile, piacerebbero, credo, a un Comisso o a un Vittorini;*
- 2) *«Prima salii, poi saltai sterpi e sassi e scesi al rivo», è un periodetto da lodare;*
- 3) *In tanta freschezza, i diavoli d'inferno, evocati qui coi loro bravi «runcigli», hanno quasi sapore letterario. Ma sono di lieve disturbo e psicologicamente giustificati: il rumore era «tremendo» ed era «un po'» notte!*

PER L'INCREMENTO DELLE BIBLIOTECHE DI CLASSE

(dal convegno di Casarsa)

Dire che in Italia si legge poco non è un'affermazione arbitraria. Avevo richiesto a Doxa, l'Istituto per le ricerche statistiche e l'analisi della opinione pubblica, un bollettino recentemente pubblicato con sondaggi fatti su questo argomento. Non mi è purtroppo pervenuto, nè sono riuscita a rintracciare quello che aveva esaminato. Penso però che potrete senza sforzo credermi se vi assicuro che i dati rilevati dal sondaggio erano assolutamente sconcertanti. C'è, in questo, motivo di stupore se si pensa che proprio all'Italia spetta la gloria delle prime biblioteche aperte al pubblico: la Marciana di Venezia e l'Ambrosiana di Milano intorno al 1600. E nel 1869 un annuario delle Biblioteche Popolari, pubblicato da Antonio Bruni (padre delle Biblioteche italiane) già al primo numero constatava l'esistenza di 250 biblioteche e parlava di *biblioteche ambulanti* prima ancora che queste sorgessero in America, la nazione oggi più dotata di biblioteche di ogni tipo, o in qualsiasi altro stato.

Da allora molto fu fatto, soprattutto verso il 1900 quando il problema fu ripreso e un po' ovunque sorsero biblioteche popolari, scolastiche, parrocchiali e via di seguito.

Malgrado ciò il popolo continua a leggere troppo poco, proprio questo nostro popolo che per doti di fantasia, d'istintiva sete d'apprendere, di genialità, dovrebbe essere assetato di lettura. Ed io penso che in fondo lo sia: date ad uno qualsiasi dei vostri scolari un quaderno con vignette ed istintivamente le osserverà, decifrandone la dicitura che le accompagna. O ricordate il gesto ugualmente istintivo della donnetta che, tornando a casa, spiana con le mani il frammento di giornale, soprattutto se illustrato, col quale era avvolta la verdura, per leggerlo. Ciò che manca è l'educazione alla lettura. Ed è logico che ci si rivolga a noi educatori per ovviare a questo inconveniente, ponendo il popolo nelle condizioni di poter leggere.

Le biblioteche di classe non sono una recente istituzione: nel 1905 una gentildonna di Ferrara, Clara Cavallieri, lanciava un appello alle donne italiane, perchè con opera diretta o per mezzo dei Patronati Scolastici, dessero vita alle biblioteche di classe. Nel 1911 una circolare del ministro Credaro ne dichiarava necessaria l'istituzione.

Io, ai miei tempi non ne ho viste e credo che lo stesso sia successo a parecchi tra voi. Evidentemente i maestri del 1911, o '20, o '30 o '50 si sono arrestati di fronte alle difficoltà che la formazione di tali biblioteche comporta e soprattutto di fronte all'ostacolo rappresentato dalla mancanza di fondi.

Come, con quali mezzi, incrementare le nostre anemiche biblioteche?

E' un problema che preoccupa tutti noi. Riferirò, basandomi sull'esperienza di colleghi e mia, alcune soluzioni almeno parziali, senza pretendere di esaurire l'argomento.

Sappiamo già tutti che nei nostri paesi, ad esclusione dell'esiguo aiuto ora ottenuto per mezzo del signor Direttore dal Comune, non possiamo contare su altre risorse. Restano, dunque, i diretti interessati: i fanciulli.

E' ammesso e permesso chiedere denaro agli scolari per poter disporre di fondi? L'art. 215 del Testo Unico del 1928, tuttora in vigore, stabilisce che ogni alunno (esclusi i poveri) contribuisca all'incremento e al mantenimento delle biblioteche con cent. 10 per un mese di scuola nei centri urbani e cent. 5 nei comuni rurali. Io penso che, in rapporto ai tempi, tale contributo potrebbe comodamente essere portato a 50 e anche a 100 lire annue. Come e quando

chiederle? Escluderei l'inizio dell'anno per ovvii motivi. Sarebbe più opportuno approfittare di una qualche riunione con i genitori verso la fine del primo trimestre. Io ho abusato, senza scrupoli, dell'atmosfera di bontà e generosità che il Natale crea, per trattare con le madri il delicato argomento ed ho ottenuto dei vantaggi.

Innanzitutto è più facile, per conto mio, convincere le madri a sborsare le cinquanta o cento lire che persuaderle dell'utilità di queste letture. Non è ancora popolare l'idea che il libro sia l'unico mezzo per quell'apprendimento spontaneo che solo è valido e solo educativo e solo è duraturo. E allora? Dobbiamo insegnare a leggere anche alle mamme? Non dimentichiamo che per mezzo degli alunni noi dobbiamo sempre tendere all'educazione delle famiglie.

Dal registro tenuto dalla bibliotecaria della mia classe, potevo notare tempo fa, che una delle mie scolare, una delle diligenti e, soprattutto la più infaticabile lettrice di vocabolario che mai mi sia capitato d'incontrare, non aveva mai richiesto un libro in lettura. Interrogatala in proposito, seppi che la mamma non le permetteva di leggerli perchè doveva studiare. Le diedi allora un libro a sfondo storico, dicendole di consegnarlo alla mamma, perchè glielo desse in lettura quando riteneva opportuno farlo. Tre giorni dopo richiesi il libro e la bimba, piuttosto confusa, mi disse che lo stava leggendo la madre. Da allora ella continua a prelevare libri ed a leggerli dopo che l'ha fatto la mamma ed è una delle più generose contribuenti della cassa pro biblioteca.

Ci sono, inoltre, i contributi spontanei degli alunni. Io, personalmente, sono contraria alla, sia pur limitatissima, tassa di lettura imposta oltre l'iniziale contributo: il libro dev'essere un premio accessibile a tutti ed ho potuto sperimentare che il fatto di dare spontaneamente, senza impegno, sprona le scolare stesse ad essere generose, con vantaggio di quelle che non potrebbero sostenere la spesa delle 10 o 5 lire.

I nostri scolari, in genere, non possono disporre di entrate proprie. Tempo fa, una delle figlie di un ricco possidente, mi diceva: «Sa, noi ci vestiamo con i maiali». Infatti, il padre, ad ogni lieto evento d'una scrofa assegnava una parte dei maialini alle figlie e l'utile che da queste bestie si poteva poi trarre, andava ad esclusivo beneficio della proprietaria. In base a questo... sano principio, il prossimo anno io tenterò di proporre alle mie alunne l'adozione d'un pulcino, premessa con i genitori la possibilità di barattarlo qualora dovesse poi rivelarsi un gallo. Non tutte potranno farlo, nè l'utile sarà immediato, ma tenendo conto del fatto che noi abbiamo in genere la fortuna di guidare i nostri alunni d'anno in anno, qualcosa se ne potrebbe ricavare. Poi entrerebbe in ballo l'emulazione ed ognuno sa quanto ciò giovi.

Una collega aveva addirittura organizzato un allevamento di conigli, dei quali poco si interessava, lasciandone la cura agli scolari ben più competenti di lei in materia. L'utile delle vendite andava a beneficio della cassa scolastica e, quindi della bibliotechina.

Temo però che continuando di questo passo mi potreste accusare di voler trasformare la scuola in una fattoria. Esaminiamo perciò altri espedienti.

Ci sono le lotterie i cui premi possono essere costituiti da lavoretti preparati dagli stessi alunni.

Ho sentito a volte ventilare un progetto che mi sembra, però, di difficile attuazione: adottare un testo di lettura diverso per ogni alunno in modo da poter disporre ab initio di venti o trenta volumi da far circolare.

A parte le difficoltà che tale adozione presenta (una, ad esempio, la differenza di prezzo) penso che il testo unico di lettura sia uno strumento didattico troppo necessario per abolirlo. Sta, però, nell'abilità dell'insegnante far sì che il testo unico non diventi una delle principali cause dell'inimicizia dei nostri fanciulli per la lettura in genere. Infatti, proprio noi che dobbiamo e vogliamo educare i ragazzi al gusto della lettura, iniziamo tale delicata opera, rendendo spesso tutt'altro che attraente il primo accostamento dei nostri scolari al libro. La lettura è spesso ridotta ad un'arida lezione-riempitivo, facile pretesto a rimbrotti ed a cattive votazioni. E — come dice il Lombardo Radice nelle

sue Lezioni di Didattica — «è frequentissimo il caso di veder trasformare la lettura in esercizio grammaticale o in spigolatura lessicale. Prendere la poesia o il racconto per avvolgerli nella ragnatela grammaticale, far ricercare tutti i nomi, tutti gli aggettivi, tutti i pronomi e tutti gli altri accidenti — continua il L. R. —, far analizzare le funzioni della proposizione ecc., significa sacrificare la lettura e fa diventare noiosa l'ora destinata ad essa e che dovrebbe essere l'ora più attesa e desiderata della giornata. Sacrificio non insignificante perchè uccide il gusto del leggere».

Penso che se invece dell'ormai rituale: «Fuori il libro di lettura, leggete a pagina tale, ecc.» incominciassimo col dire: «Ora ci riposiamo un po' e leggiamo un bel racconto. Quale pensate si potrebbe leggere oggi?», si creerebbe un'atmosfera scolastica, più serena e la lettura del racconto prima letto, illustrato, commentato dal maestro nell'intento, non difficilmente raggiungibile, di incatenare l'attenzione dei ragazzi, di commuoverli o entusiasmarli, attirerebbe quanto una delle tante richieste storie narrate dall'insegnante.

Importantissimo ai fini dell'educazione al gusto del leggere è il criterio di scelta per i volumi della bibliotechina di classe.

Il Gabelli, ne «L'istruzione in Italia» dice, all'incirca, che un libro è buono quando ricompensa la fatica fatta nel leggerlo. I libri per i nostri alunni devono innanzitutto rispondere a questo criterio.

Farò, inoltre, miei, alcuni consigli dati da Lina Passarella, educatrice che molto s'interessò alla letteratura per l'infanzia.

Un primo meticoloso esame dovrebbe essere rivolto alla veste editoriale e alle illustrazioni: hanno pur esse la loro funzione lusingatrice ed educativa. Dico «dovrebbe», perchè spesso considerazioni d'ordine economico ci costringono a preferire testi editi con molta parsimonia e ben poco allettanti. Ritengo però che nelle prime classi convenga evitare tali economie sia pure a scapito della quantità. I libri vengono incontro ai piccoli lettori e li attraggono per meriti estrinseci prima che per gli intrinseci, ma pure quelli, sono una forma d'arte e l'arte è sempre educativa. La veste tipografica, i caratteri grandi, le frequenti illustrazioni, contribuiscono a diminuire la prima difficoltà che incontra il fanciullo, quella del leggere, la quale si aggiunge a quella del comprendere e la appesantisce.

Un'altra difficoltà, e quindi un ostacolo al fine che ci siamo prefissi, può essere rappresentata dal linguaggio dell'autore più o meno vicino al linguaggio del lettore. Sarà bene che le prime letture siano di scrittori recenti e nostri, che parlino di nostri usi e costumi. Man mano che l'intelligenza dei ragazzi s'irrobustisce, si può attingere a scrittori più lontani nel tempo e nello spazio.

Inoltre bisognerà tener conto della somma degli elementi sconosciuti, quali sono di solito gli elementi culturali, che il libro presenta. Meglio presentarne pochi per volta. E bisognerà anche porre in particolare luce gli elementi introspettivi ai quali i fanciulli sono scarsamente iniziati. E' per questo forse che ai fanciulli talvolta sono adatti i libri che parlano di re e regine più di quelli che hanno per protagonisti i loro simili.

Evitiamo con cura nelle nostre biblioteche i libri che tradiscono il fine di educare, perchè non belli, quindi non dilettevoli, quindi controproducenti anche sotto l'aspetto educativo.

Naturalmente nelle nostre biblioteche non figureranno solamente libri di letteratura amena: ci saranno i testi di divulgazione scientifica. I ragazzi ne sono avidi: i racconti sulla vita delle piante o degli animali, sono letti con interesse. Però non devono essere aridi o noiosi, devono essi pure avere l'impronta artistica ed essere considerati sotto l'aspetto della bellezza.

Sarà bene, inoltre esaminare con una certa attenzione le riduzioni dei capolavori, riduzioni che spesso tolgono il desiderio d'avvicinarsi all'originale. Ci sono invece piccole brevi relazioni di capolavori troppo difficili per essere letti dai fanciulli, fatte così bene da invogliare alla lettura delle opere originali, la quale è possibile in altre età. Seminiamo quindi, per il futuro. (Autori consigliabilissimi: Laura Orvieto, Luigi Ugolini, Olga Visentini, ecc.).

E come sempre, anche per la biblioteca, ascoltiamo il parere, le impressioni dei ragazzi: ne avremo utili consigli. «Una teoria sulla letteratura infantile — dice la Passarella — non è ancora stata fissata ed ha bisogno del contributo dei volenterosi».

Inoltre, per educare al gusto, al piacere della lettura, facciamo leva sul senso del bello, che se pur confusamente, è tanto vivo nell'animo del fanciullo. Forse, a volte, noi pecchiamo di eccessiva indulgenza nei confronti dei nostri scolari: vogliamo puerilizzare troppo. Ho constatato invece che una prima e non eccessivamente rudimentale forma di analisi estetica può essere fatta anche dai nostri alunni, non solo, ma ciò li entusiasma e li invita ad addentrarsi maggiormente nel mondo sempre più nuovo ed affascinante che la lettura presenta.

Fatto, dunque, ogni sforzo per rendere piacevole la raccolta, sia pure esigua, dei volumi, rendiamo piacevole anche l'accostarsi ad essi. Il nostro controllo sulla biblioteca e sulla lettura sarà discretissimo. Facciamo in modo che i ragazzi si sentano liberi di accostarsi alla biblioteca quando lo desiderano, senza alcuna imposizione da parte nostra. Sappiamo anche in questo caso, attuare la saggia rousseauiana massima del «saper perdere tempo».

Chi ora non legge si sentirà invogliato a farlo ascoltando le recensioni dei compagni o da nostri opportuni allettanti richiami agli argomenti trattati nei volumi.

E quando avremo educato i nostri scolari alla lettura, meno dovremo preoccuparci per i mezzi: essi stessi li potenzieranno con tutta la tenacia e la astuzia che contraddistinguono i ragazzi quando vogliono ottenere qualcosa che loro aggrada.

Marialaura La Marca

Scuola elem. di S. Giovanni di Casarsa

TRE LIBRI

CHE SI PRESENTANO DA SE'

Anche dal punto di vista artistico «Il diario di Muzzano» (1) è libro di grande valore: protagonista l'autrice, e forse meglio la Scuola, e nella scuola e intorno alla scuola quante figure limpidamente delineate, e nel racconto quante scoperte, quale robustezza e quale sincerità morale in ogni espressione!

Ecco in prima pagina lo zio Pep:

— Lo zio Pep era fratello di mia madre (ora son morti entrambi) ed era grande lavoratore, uomo pieno di buon senso.

Diceva: — Una volta che uno si dice «maestro», crede di conoscere già tutto lo scibile umano; non pensa più a studiare, a leggere: è «maestro»! Hanno ragione i francesi che dicono: «Bête comme un maitre d'école...».

E proseguiva: — Hanno più criterio gli allievi dei maestri. Almeno, hanno più criterio prima di andare a scuola: perchè quando sono a scuola, i maestri li incretiniscono.

La pensava esattamente come Giovannino Guareschi questo terribile zio Pep, che «per bere trovava il tempo anche in mezzo ai suoi gran lavori»!

Ecco qua una scuola del bel tempo antico (speriamo):

— Provate ad entrare in una scuola; si alzano tutti in piedi come burattini, ai quali sia stato tirato il filo: belano tutti insieme il medesimo saluto; poi restano lì tutti, in piedi come babbei. Hanno tutti l'espressione chiusa e ristretta del loro maestro...».

Ed ecco una scuola moderna:

— I ragazzi disegnavano. Avevano avvicinato i tavoli a loro piacere e disegnavano in calma, in quiete. Parlavano, disegnando, ma la loro voce era dolce e garbata: si muovevano, si alzavano, andavano in giro: eppure nessun disordine era nei loro movimenti e nel loro parlare: e il lavoro proseguiva.

Improvvisamente pensai: Ecco la vera scuola. I ragazzi amano fare i loro lavori con lentezza, in pace: c'è in loro qualche cosa che ripugna alla fretta, alla voce aspra che rimprovera, all'incessante stimolo. I ragazzi amano le facce sorridenti, i discorsi calmi. Qui tutto procede secondo l'ordine naturale. Questi sono i veri ragazzi, i fiori del mondo.

* * *

Dopo il «Diario», cerchi e leggi «La scuola serena di Agno» (2), e vi trovi il tono solito, robusto e franco. Ecco la fotografia di certi colleghi:

— Un mio collega mi disse un giorno: «La mia scuola è ora perfetta: sono riuscito finalmente a uguagliare le classi: tutti gli alunni sono al medesimo livello».

Fremetti di orrore dalla testa ai piedi.

Ecco la crudele caricatura di una maestra:

— Ma che cosa sono tutte queste moderne teorie? — mi disse un giorno una collega. — Ma che libertà! In scuola voglio comandare io, voglio tenere con pugno di ferro i miei allievi.

Quale orrore! Con quelle nervose mani di donna inquieta, tenere in pugno delle giovani anime in boccio! con quei tristi occhi di amareggiata o disillusa della vita influenzare dei giovani di cuore! Quale orrore!...

(1) MARIA BOSCHETTI ALBERTI: *Il diario di Muzzano*. - «La Scuola» Editrice, Brescia - L. 300.

(2) MARIA BOSCHETTI ALBERTI: *La scuola serena di Agno*. - «La Scuola» Editrice, Brescia - L. 300.

Ecco certe povere famiglie:

— Una mattina vidi un bambino che non sapeva mettersi allo studio. Prendeva un libro, lo sfogliava, lo riponeva, apriva un quaderno, scriveva due parole, lo richiudeva. Volli sapere per quale causa il bambino agisse così. Mi sedetti vicino al suo tavolino e gli scrissi sul quadernetto:

«Di', Cesarino, sei ammalato, che non puoi lavorare?». Mi rispose scrivendo:

«Stamattina non c'è pane a casa mia».

Ma chi vorrà riconoscersi nel signor Cercalotù, «il quale viene nella scuola, interroga gli alunni, e li opprime, e li incalza ed insiste per avere una risposta subita e prontissima?».

* * *

Terzo libro, questo della Libardi (3), che mi limito a presentare con una larga citazione del paragrafo «Non fare la spia: quando è d'obbligo svelare il male dei compagni». Si tratta di spunti tolti dal vero e sono spunti meravigliosi:

PRIMO GIORNO

B.: Maestra, Walter picchia Mario!

B.: Sì, sì, l'ho visto anch'io.

B.: Prima ha dato un pugno anche a me!

M.: Mi fa dispiacere sentire queste cose. Adesso cosa debbo fare io?

B.: Smacarghe le man!

M.: Picchiare le mani?!... Oh!... Allora imparo anch'io a picchiare... No, no, non mi piace!... Pensate meglio come si può aiutare Walter ad essere buono.

B.: Insegnargli.

M.: Cosa si può dire a Walter?

B.: Io gli dico: Non fare più!

B.: Io gli dico: Non dare più botte, se no sei cattivo!

B.: Io gli dico: Vergogna! Picchiare un piccolo!

B.: Io gli dico di fare una carezza a me!

B.: Ed anche a Mario, allora!

M.: Vedo che sapete insegnare bene. Andate voi a parlare con Walter!

ALTRO GIORNO

B.: Maestra, Livio ci rompe sempre il circolo!

B.: E... la mia piccola è caduta!

M.: Potrebbe stare più in là con la palla!

B.: Ci abbiamo detto: ma fa apposta!

M.: Volete che vi aiuti io ad insegnargli? Sentite... Prima insegno a voi delle parole gentili per chiamarmi: «Maestra, vieni ad aiutarci ad insegnare a Livio che non impara a stare in là con quella palla!». «Prova tu a dire queste parole!».

Il bambino ripete press'a poco.

M.: Tu le sai dire? Adesso avete imparato a chiamarmi con parole gentili. Tornate lì al circolo e chiamatemi con parole gentili.

I bambini tornano con le frasi suggerite.

M.: Vengo volentieri ad aiutarvi. Credo che da tutti insieme Livio imparerà.

ALTRO GIORNO

B.: Maestra, Elio è un cameriere che mette le dita nel piatto!...

M.: Le dita nel piatto? Vieni a vedere... Non va bene così, bambini?

(La maestra portando un piatto, chiama i bambini ad osservare).

B.: Ma no tu... Era Elio!

(3) MARIA LIBARDI: *Il metodo agazziano applicato alla prima classe elementare*. - Casa Editrice «Vita Scolastica», Brescia - L. 450.

M.: Ho sentito chiamare: Maestra!... (il bambino mi guarda e comprende).
 M.: Tu... sai insegnare a Elio? Prova. (Intorno i compagni guardano attenti).
 M.: Vedo che sai insegnare bene, anche gentilmente, allora non chiamare me... Insegna da solo... Vedi, così mi aiuti. Ho tanti bambini io!...

ALTRO GIORNO

Franca mi chiama dicendo: Maestra, mi aiuti ad insegnare a Giuseppe... Graffia... Vedi qui...

M.: Ti aiuto sì! Bisogna insegnare a chi sbaglia. Giuseppe... Guarda...! (I suoi occhi si inquietano alla vista del graffio). Ti piacerebbe avere questo male sulla mano?

G.: No!...

M.: Adesso Franca sente male. Bisogna insegnare a quelle tue mani... Fammele vedere... Che unghie lunghe! Perfino terra c'è dentro! Bisogna subito disinfettare questo male!

Anche Giuseppe mi aiuta nella medicazione; poi tagliamo quelle sue unghie e durante l'operazione con la Franca gli insegniamo un bel gioco: cioè, a nascondere le mani in tasca piuttosto che graffiare... Così, semplicemente.

I due si riconciliano in un clima di bontà.

Durante la sistemazione per il riposo ho colto questa frase di Franca verso Giuseppe: Giuseppe, vero che non graffi più? Se ti viene voglia ancora, guarda la mia mano che è fasciata... Allora ti ricordi... Sì?... Sì?... (la frase veramente era in dialetto ed era forse più cara ed espressiva, di come risulta dalla traduzione).

* * *

Occorre aggiungere che i sopra indicati tre libri non possono essere ignorati da maestri per bene?

L'EDUCAZIONE FISICA

IN FUNZIONE DELLA VITA

Senza dubbio, la mancanza di idee chiare e precise sulle finalità dell'educazione fisica ha come conseguenza la poca considerazione di alcuni educatori per un insegnamento così importante.

Ci sono coloro che criticano l'E. F. perchè la giudicano prematura e quindi dannosa allo sviluppo fisico del fanciullo, confondendola con lo sport di competizione; altri, che la concepiscono come mezzo indispensabile al perfezionamento fisico della stirpe; infine quelli (e sono i più) che l'accolgono con scetticismo o con rassegnazione e finiscono col ridurla ad un complesso di noiosi, aridi esercizi che mai riescono a suscitare alcun interesse nell'educando e, tanto meno, ad accostarlo alle azioni della vita reale.

Come può insegnare educazione fisica colui che non è consapevole dei veri scopi di tale insegnamento ed è altresì privo di quell'entusiasmo vivificatore che ha il potere di suscitare nel discente un vivo desiderio per ciò che è ordinamento, bellezza, grazia, vigoria del corpo, armonia delle membra e gaudio dello spirito? E' forse necessario, per questo, che l'educatore sia un atleta? No, come non è necessario che il critico il quale si trova di fronte un'opera d'arte sia veramente un artista per poterne rilevare pregi e difetti. Il critico, infatti, giudica un'opera per lo spiccato naturale senso del bello e dell'arte che alberga nella sua mente e nel suo cuore.

In materia di educazione fisica i popoli più civili dell'antichità ci hanno lasciato utili insegnamenti ed esempi incomparabili da imitare. L'antica Grecia (per non risalire più oltre nei tempi) ci dimostra con la sua luminosa civiltà in quale alta considerazione, i famosi legislatori di Atene e di Sparta ebbero l'educazione fisica nell'educazione del cittadino. Però, anche allora per diversità di concezioni essa era volta a due fini assai discordanti fra loro.

Ad Atene, patria delle olimpiadi, madre dell'estetica e del bello nell'arte, s'impartiva un'educazione fisica tendente a favorire lo sviluppo armonico, naturale del fanciullo, sia dal punto di vista fisico, sia da quello morale, perchè era convinzione generale che, rinviando la salute del cittadino futuro si doveva contemporaneamente sviluppare in lui il gusto per il buon portamento, il senso dell'ordine, il sentimento del dovere.

A Sparta, invece, tale educazione mirava al miglioramento fisico della razza onde preparare alla patria l'atleta insuperabile, il guerriero invincibile, l'eroe leggendario che passava i migliori anni della sua vita tra il clangore delle armi.

Su queste, così diverse concezioni dell'insegnamento dell'educazione fisica, si sono orientati, nel corso dei secoli, educatori, statisti e reggitori di popoli. Appare evidente che il metodo ateniese può essere ancor oggi di attualità in quanto soddisfa in pieno alle esigenze della scuola moderna che, attraverso l'educazione del corpo, vuol pervenire a quella dello spirito.

Ma, non tutti sono d'accordo nel ritenere opportuno l'insegnamento dell'E. F. nelle prime due classi elementari; invece l'esperienza dimostra che in tutte le classi può essere impartito, con i dovuti accorgimenti e con diverso criterio, secondo l'età e la costituzione fisica dello scolaro.

Dai 7 ai 9 anni si possono far praticare facili e scelti esercizi fisici collettivi, ma in modo che diano più che altro la sensazione del gioco e del passatempo: è opportuno però vigilare affinchè non superino le possibilità del fanciullo, limitandone la durata a 15 minuti.

E' comune l'abitudine di fare educazione fisica nell'aula... Nulla di più dannoso. Non formiamo nel fanciullo abitudini che gli fiaccano il corpo e lo spirito! « All'aperto ed in ogni stagione! » questo è l'imperativo.

Va da sè, però, che nella stagione rigida sarà opportuno limitare la durata degli esercizi per non dar luogo ad improvvise reazioni tra il calore corporale e l'ambiente esterno sfavorevole, per cui, molte volte, i risultati sono negativi ed esattamente opposti a quelli che ci eravamo fissati. Del resto chi può negare che i nostri scolari più poveri, i quali vengono alla scuola forse troppo leggermente riparati da miseri indumenti, non siano proprio i più refrattari alle malattie? Formiamo dunque sin dai primi anni buone abitudini nei fanciulli, se vogliamo avere domani una generazione più sana e più serena.

Due lezioni settimanali della durata di 15 minuti ciascuna sono sufficienti nei primi tre anni anche per non sottoporre il fanciullo ad un troppo frequente logorio e ad una violenta dispersione di forze.

Dai 9 ai 13 anni si procederà con l'educazione del fanciullo alla correttezza dei movimenti, mediante esercizi a corpo libero praticati in modo che egli possa mettere in evidenza le sue qualità personali.

Lo sport (e ciò è importante) deve entrare nella scuola soltanto come gioco: pallavolo, palla corda, tiro alla fune, giavellotto, palla di ferro, salto in lungo, in alto e in basso, sono tutti esercizi dilettevoli che avvincono ed interessano come gioco e stimolano le iniziative per il successo cui tendono. Sta all'insegnante saper evitare il puro fine agonistico che dà luogo ad un rilevante consumo di energie.

Il gioco sportivo dev'essere breve, dilettevole e non logorante affinchè il fanciullo non abbia a subire violente perturbazioni nel suo debole organismo in formazione.

Per quanto riguarda la corsa (abbastanza praticata nella Scuola Elementare) direi sia da preferirsi quella con scatto iniziale che non superi i 100 metri. E' scientificamente provato, infatti, che le corse estenuanti richiedenti lo scatto finale costringono l'organismo ad una

eccessiva tensione nervosa e ad un ingente spreco di energie veramente dannoso a chi è nel periodo della formazione fisica. L'organismo, trovandosi nello stato di crescita, con funzione instabile, è soggetto a frequenti perturbazioni che soltanto, una vera educazione fisica può minimizzare ridando l'equilibrio, eliminando difetti di respirazione, riattivando la circolazione sanguigna, dando l'ampiezza naturale al petto e la vigoria ai muscoli.

Quando il fanciullo avrà compreso la bellezza e l'importanza dell'Educazione fisica che, accostandolo alle condizioni della vita naturale lo conduce a compiere quelle azioni che contribuiscono a formargli il carattere ed a sviluppargli armonicamente il corpo perchè possa attendere ai suoi fini, ne sarà attratto e si appassionerà pure alla competizione che mira al successo.

Destato in lui l'interesse per la bellezza e l'utilità dell'esercizio collettivo, sarà opportuno lasciarlo libero di compiere quello individuale, utile a correggere le attitudini difettose che lo studio come applicazione quotidiana gli impone.

Gli esercizi per squadre sono utili perchè sviluppino nello scolaro il senso della collaborazione, dell'aiuto reciproco e della solidarietà.

Gli esercizi individuali, come le prove di corsa e di salto nelle varie forme, l'arrampicata, il lancio del peso, della palla di ferro, il sollevamento pesi, il tiro alla fune, il lancio del giavellotto, la prova di marcia preparano il fanciullo alle future esigenze della vita. Colui che oggi più e meglio si distingue nella educazione fisica potrà — divenuto uomo — mettere le sue attitudini e le sue qualità fisiche al servizio del prossimo in molti frangenti della vita, dimostrando così non soltanto superiorità fisica, ma anche nobili sentimenti di altruismo e di carità.

In questo modo l'Educazione fisica si riflette su quella dello spirito in modo da permettere al fanciullo di superare imprevisti ed inevitabili ostacoli della vita con prontezza, con energia e soprattutto con intelligenza.

L'insegnante che vuol veramente fare Educazione fisica deve però saper valutare i mezzi del discente, studiarne le attitudini, suscitare in lui l'interesse per tale insegnamento, valorizzare le di lui possibilità e, ove siano tali da eccellere sulla massa, indirizzarlo verso le specialità.

Solamente così potremo dire di avere raggiunto quello che è il fine principe dell'Educazione fisica, il fine che Giovenale col suo sempre attuale aforisma ci ha indicato: formare veramente nei fanciulli una « *Mens sana in corpore sano* ».

Edgardo Rocca

LA TUBERCOLOSI NEL BAMBINO

E' sufficiente ricordare alcuni timidi versi di Sergio Corazzini, alcune rime meste e rassegnate di Guido Gozzano, alcune angosciose lettere di Franz Kafka (cito alla rinfusa) per avere una pallida idea del bagaglio di sofferenze che la tubercolosi ha imposto agli uomini.

Oggi noi possiamo guardare a questa malattia con maggiore ottimismo di alcuni decenni fa: il progresso della scienza, della tecnica e le nuove risorse della terapia hanno grandemente migliorato la prognosi e la tubercolosi non è più ai primi posti nelle statistiche di mortalità. Molti preconcetti e timori che la parola « tubercolosi » suscita nel pubblico sono senza dubbio esagerati e generati dalla imperfetta conoscenza degli inizi e degli sviluppi di questa malattia. Si è persino creata una sigla (tutto oggi si condensa in sigle) per indicare il morbo ed evitare di pronunciarne il nome circondato da reverente timore. Anche i moderni, come gli antichi, creano miti con cui velare le proprie paure. I miti degli antichi prendevano forme luminose e plastiche, (chi non ricorda, dall'Iliade, l'immagine luminosa di Apollo arciere che scende a grandi passi dall'Olimpo, tremendo vendicatore, con la faretra tintinnante sulle spalle nude, per seminare la morte con i suoi dardi?) i miti moderni si esprimono con la scarna economia delle sigle.

Non si intende assolutamente trattare qui l'argomento della tubercolosi in forma sistematica ed esauriente: ciò sarebbe impossibile. Si daranno solamente alcuni cenni orientativi.

La tubercolosi è così chiamata perchè l'elemento anatomo-patologico di questa malattia è il « tubercolo », un piccolo nodo, cioè, di particolare struttura istologica. Il tubercolo rappresenta la reazione dell'organismo allo stimolo nocivo su di esso esercitato da un microbio dalla forma di corto bastoncino e perciò chiamato bacillo. Il bacillo che causa la tubercolosi porta, come ognuno sa, il nome del piccolo, miope, ostinato medico tedesco che per primo lo vide, attraverso le lenti del suo microscopio, lo studiò e descrisse: Roberto Koch.

Il bacillo di Koch può attaccare qualsiasi tessuto del corpo umano. Particolarmente colpiti sono i polmoni.

Esiste un vero e proprio ciclo evolutivo della tubercolosi polmonare condizionato da complessi meccanismi allergico-immunitari. Si può dire, schematizzando al massimo, che esistono due stadi principali della malattia; la tubercolosi primaria e la tubercolosi post-primaria. Agli educatori, pensosi della salute dei propri scolari, può interessare la tubercolosi primaria che si riscontra, di solito, nei bambini.

L'infezione avviene, sempre schematizzando, nella seguente maniera: il bacillo di Koch, penetrato dalle vie respiratorie, si localizza nel tessuto polmonare e forma un focolaio infiammatorio chiamato

focolaio polmonare primario. Dal focolaio primario il bacillo diffonde seguendo i vasi linfatici. Le vie linfatiche perciò si infiammano (linfangite). La diffusione del bacillo lungo i vasi linfatici trova un ostacolo nelle linfoghiandole tracheo-bronchiali che raccolgono la linfa della regione. Essi infatti funzionano come filtri sul decorso dei vasi linfatici e perciò a loro volta ammalano. Si dà il nome di adenopatia appunto alla sofferenza delle ghiandole linfatiche (quale insegnante non ha raccolto le confidenze di genitori preoccupati per il figliolo che ha le « ghiandole » al polmone?).

Focolaio primario, strie linfangitiche ed adenopatia delle linfoghiandole satelliti formano il Complesso Primario.

L'infezione tubercolare, nello schema sopradescritto, è frequentissima e la maggior parte degli individui la subisce nei primi anni di vita. Febbricola e deperimento sono i segni più appariscenti della malattia, ma la sintomatologia è quanto mai vaga ed incerta.

L'individuo guarisce frequentemente da questa prima infezione che anzi lascia uno stato di maggior resistenza.

E' quindi utile che gli insegnanti seguano con occhio vigile i ragazzi che sono o sono stati colpiti di recente dal complesso primario per aiutarli, con consapevolezza ed amore, a superare felicemente la prova.

Sarà preclusa la via all'evoluzione verso la tubercolosi post-primaria e l'individuo, guarito e stabilizzato nel suo equilibrio allergico-immunitario, potrà serenamente affrontare il futuro.

dott. Eros Bassi

ASTERISCHI

Non occorrerà scomodare Freud e la psicanalisi per convincerci che le origini di certe incrinature del nostro animo risalgono benespesso ai più o meno lontani giorni della nostra fanciullezza. Diverse e molteplici le cause di ciò, naturalmente; ma, fra esse, non da escludersi quelle dovute a un particolare sistema di educazione che faceva testo nei tempi andati. Chè allora, molti educatori — in perfetta buona fede, intendiamoci — non si accorgevano, col loro autoritarismo soffocatore della libertà, dell'autonomia, della personalità dell'educando, di nuocere più che di giovare alla formazione del di lui carattere. Di qui il manifestarsi di certe disarmonie e deviazioni spirituali, di certi stati d'animo esacerbati da una condizione di imposto equilibrio, di certe menomazioni e artificiosità psicologiche che, acquisite in giovanissima età, non possono non riemergere in determinate circostanze della vita dell'adulto.

Ora vien fatto di chiederci: ma cotesta specie di educatori, malgrado i tanto conclamati diritti della cosiddetta « educazione psicologizzata », ai giorni nostri, sono proprio scomparsi del tutto?

Nei piani di insegnamento dei nostri giovani maestri, nelle cronache, nelle relazioni, negli scritti in genere (ma che naturalmente abbiano attinenza con le cose di scuola), la parola « missione » mi sembra oggi ricorrere con minor frequenza di quanto non ricorresse un tempo.

Modestia delle nuove generazioni, o decadimento di un ideale?

Perchè in fondo, e purtroppo, il problema dell'inflazione del maestro è un fatto di verità. Oggi, più che per il passato, c'è chi sceglie la professione dell'insegnante così, come si potrebbe scegliere un qualsiasi altro mestiere. Quel che conta è la sistemazione economica. Attitudine, vocazione, amore per la scuola e i bambini... be', se non ci sono, verranno!

Ma se non vengono?

Strani problemi quelli che assillano, di questi giorni, alcune persone, invero sollecite delle gloriose tradizioni culturali e artistiche dell'Italia nostra.

Ieri il « monumento al calzolaio », oggi il « monumento al falegname ». E, naturalmente, non sarà finita, visto e considerato che le specializzazioni de' nostri bravi artigiani son molte e meritevoli tutte di bronzi e marmi, se non equestri, per lo meno... a mezzo busto.

Ci sarebbe, sull'argomento, abbondante materia ispiratrice di garbato umorismo. Ma, per dire il fatto loro agli ideatori di tanta iniziativa, non vorremmo che qualche falegname o qualche calzolaio, fraintendendoci, ci accusasse di poco ossequio verso le summenzionate benemerite categorie di nostri lavoratori.

Per le quali — anche se la trovata del monumento non ci con-

vince — nutriamo invece il più profondo ed ammirato rispetto.

* * *

Sia dato l'ostracismo ai balocchi di sapor guerresco! Non più rintronar di fucili, o corruscar di spade nelle mani de' nostri ragazzini! Educiamoli all'amor del prossimo, al desiderio di svaghi onesti e gentili! Offriamo loro, anche attraverso lo stimolo di un semplice giocattolo, la possibilità di diventar migliori!

Ottimo proponimento. Ma a me sembra (e perdonatemi l'accostamento mitologico, certo esagerato, ma forse più di ogni altro acconcio a render l'idea), che se il dio Marte avesse preteso, ad esempio, che i suoi figlioli, vestiti di un'onestà tunica, si fossero dedicati esclusivamente alle miti piacevoli del gioco della palla o delle Grazie, lui che giorno e notte se ne andava per l'Olimpo pavoneggiandosi nelle temprate armi di Vulcano, e solazzandosi a menar fendenti e a vibrar quadrella; a me sembra, dico, che le sue intenzioni avrebbero ottenuto ben pochi risultati.

Perchè quello che conta, in educazione, è pur sempre l'esempio, no?

* * *

A suo tempo ho scelto la professione di maestro; dovessi scegliere di nuovo, penso che farei altrettanto. Anche per questa ragione: perchè a vivere fra i bambini, nell'ambito cioè della loro... contagiosa giovinezza, non si può a

meno di illuderci — malgrado l'inesorabile trascorrer degli anni — di essere un po' più giovani anche noi.

E una siffatta ragione, dopo una certa età, ha un suo indiscutibile valore.

* * *

Mi affaccio alla finestra. Nel cortile sottostante, mia figlia Carla (anni sedici, seconda magistrale), sta giocando con alcuni bambini. I più grandicelli, maschietti e femminucce, non superano i dodici o tredici anni. Pure, nel gioco, l'età di mia figlia non sembra gran chè diversa da quella degli altri, chè la partecipazione di lei al comune divertimento è altrettanto fervida, spontanea, chiassosa e fanciullesca di quella dei suoi più giovani e occasionali compagni. Quasi una bambina anche lei insomma: il che mi sembra molto naturale.

Ciò che non mi sembra naturale invece, è il fatto che poco prima mia figlia, studiando filosofia (ahimè, a sedici anni!), fosse costretta a interpretare — fra tanti altri, e forse più astrusi — un passo come questo: « ... Con la sofistica si era in Grecia iniziata quella progressiva affermazione del soggetto, che avendo preso le mosse dal relativismo e soggettivismo gnoseologico e morale, si sviluppa in una prassi individualistica, nella quale i vincoli sociali si vanno rallentando per infine annullarsi ».

Ahimè, a sedici anni!...

Mol.

BREVE TRACCIA DELLA POESIA CONTEMPORANEA

II.

Quanto fu esposto per sommi e rapidissimi cenni nel numero scorso di questa rivista, costituisce il principio fondamentale di una precisa stagione della poesia contemporanea, può illuminare a sufficienza lo status di quella poetica che — con un nome in qualche modo incauto ed accettato con troppa indulgenza — è stata classificata come « ermetica ».

Ermetismo: quale orrore, quanti isterici assalti ha suscitato questo nome! Ma non è vero che non bisogna far mai questione di nomi? E, intanto, si tratterà d'una corrente letteraria o piuttosto d'una ritornante categoria estetica ideale? Eppure, concretamente, due poeti come Cardarelli e Saba — che hanno senza dubbio contribuito con un loro forte e vorrei dire vistoso apporto alla novità del linguaggio poetico — Cardarelli e Saba esulano chiaramente da quelle intenzioni, sono irriducibili ad ogni modo a quella misura di analogie.

Veramente, con la definizione di « poesia ermetica », con quel nome tanto discusso ed equivocado, s'intende senz'altro indicare la novità del discorso e del sentimento della poesia propria dell'inquietudine dei nostri giorni e che si svela come un approfondimento della nostra lingua letteraria, come un allargare il confine al senso logico delle parole tese all'interno da un'intensa volontà di « canto » e di « durata », con certa allegria di musica vaga ed ambigua, con un'aperta libertà nell'uso delle strutture sintattiche e aggettivali in modi insoliti e assoluti. Su tale diverso linguaggio di acutezze — che non esclude, a suo modo, uno sciolto osequio alle ragioni contemporanee della classicità — ha premuto l'ars di quella nostra nuova poesia.



Poi la guerra, il silenzio della poesia quando con altro linguaggio la parola fu ceduta alle armi e il canto dei poeti sembrò esser diventato una smarrita ancora di salvezza o tutt'al più un privato rifugio. Ma la guerra non fu avara di frutti entro il solco del cuore dei poeti se tutti i lirici — quelli della stessa stagione ermetica e i giovanissimi, le ultime leve letterarie, gli adolescenti usciti con la

carne e con l'anima bruciate dalla dolorosa esperienza del conflitto, trovatisi con i petali delle disincantate certezze degli adulti sul tenero arbusto delle incantate speranze, caduta alle loro spalle la fanciullezza — ci offrono i testi dello sconvolgimento umano e sociale portato dalla furia bellica, i testi della prigionia e della Resistenza. E i maggiori e gli ancora acerbi, gli affermati e gli autori alla loro prima partita con le parole, si trovarono con una voce fatta più limpida e accessibile, più dolorosa e ferma: soprattutto più umana. Nei più provveduti e dotati la poesia tornò a fiorire sotto l'insegna dei nostri schemi metrici più antichi ed illustri, dall'endecasillabo al settenario, dal novenario al quinario (che sono tutti — si badi bene — parti dell'endecasillabo, secondo quanto c'insegna il grandissimo Leopardi).

La guerra che raggiunse gli uomini ovunque, sui monti o nel cuore delle città martoriate non meno che nelle trincee e nelle casematte, che strinse nel suo cieco giro di sangue e di terrore tutta l'umanità di cui i poeti sono non solo partecipi ma — per quasi divina predilezione — i cantori fedeli e pensosi, la guerra fece crollare tutte le « cifre », frustrò tutti i « moduli », liberò i nostri poeti da quella torre d'avorio in cui un giorno (a torto o a ragione) il pubblico li vedeva irretiti come nell'orditura d'una tela di ragno, tanto fragile e sottile che fitta e insidiosa.

Così, dunque, oggi il lamentato « ermetismo » è caduto. Ma della scolastica ermetica è rimasta viva e operante, nei migliori, la lezione irrefutabile: la precisione del termine, l'accecante fulgore della « parola » nel tessuto d'un verso tornato alla sua primigenia purezza, alla sua funzione di sintetica resa e di calda musicalità, solo qua e là rotto da cesure quasi a simulare entro l'onda vocale le sistole e diastole del cuore (e tutti allora, nei giorni dello sfacelo e della morte, eravamo — per usare un bellissimo verso di Quasimodo — « con il piede straniero sopra il cuore »).



E' opportuno ch'io ricordi, a questo punto, le parole di Alfonso Gatto introduttive a « Il capo sulla neve », la sua raccolta di liriche ispirate alla Resistenza: « Là dove la mia poesia rimane diario, là dove io non mi rappresento come sono (con la realtà d'ogni minuto ma nel più profondo e immutabile di me, io in mezzo agli altri, in funzione degli altri), quello che diciamo uomo; là dove mi faccio nebuloso e turbato di aspirazioni troppo superbe, là si mostra la mia impotenza e la mia colpa: ognuno di noi è peccatore, ma più cerchiamo di dimenticarlo imbellettandoci di superiorità cui gli altri non possono partecipare, più ci immergiamo nel peccato. Noi siamo ognuno responsabile della vita degli altri ».

Sono parole quanto mai indicative: vorrei dire illuminanti. Mai, forse, nel lungo, secolare corso della nostra poesia, c'è stata un'asser-

mazione più carica di umanità, un'adesione — mi si consenta la dichiarazione — più religiosa (oserei dire cristiana) della fraternità tra gli uomini. Questo messaggio lanciato da uno dei nostri lirici più cari, con la voce del suo sangue e della sua anima, è l'istanza che preme in tutti i genuini poeti italiani d'oggi: e non sono pochi i testi che stanno a dimostrarlo.

Religiosità, pietà, amore... E come si può sostenere ancora — a rischio di esser tacciati di creature sprovviste di comprensione (e non solo intellettuale ma morale) — che la poesia italiana contemporanea non è valida, come annoverarla tra i segni della nostra decadenza quando è vero semmai l'esatto contrario e cioè che essa è una fulgida testimonianza, un documento luminoso del nostro riscatto, della nostra attiva presenza all'Europa e al mondo?



Certo, il messaggio di Gatto non è stato raccolto nella sua interezza dalla generazione — pur notevole nei suoi limiti e nei suoi errori — al di sotto della trentina, poichè al fondo dell'operazione poetica d'una discretamente numerosa schiera di giovani sta una sorta di equivoco e di malinteso che tramuta l'impegno originario di porre la lirica al fianco dell'uomo, di far della lirica la forza consolatrice dell'uomo contemporaneo, in una poesia « deviata » che s'appiattisce in uno squallido realismo senza echi nè fermenti quando non s'avvilisca addirittura entro i limiti dell'inchiesta sociale o della protesta politica. « Là dove la mia poesia rimane diario... là si mostra la mia impotenza e la mia colpa », dichiara Gatto; ma, a maggior ragione di lui che è, a mio avviso, al di là di quelle strettoie, potrebbero e dovrebbero dichiararlo i tanti, i troppi giovani la cui versificazione s'irrigidisce negli angoli acuti della polemica che ha oltre tutto lo svantaggio d'essere indifferenziata e come anonima e rischia di assumere lo sconcertante aspetto d'una nuova retorica. Perchè mai come in questa malcerta ed esagitata stagione poetica in cui il dibattito è ingaggiato tra due scolastiche (la post-ermetica e la realista) è necessario riaffermare che storia della poesia è essenzialmente storia di poeti, che quel che soprattutto conta è l'opera e la personalità dei singoli autori. Non si vuol dire con ciò che ogni poeta sia, secondo la definizione leibniziana, una monade chiusa e a sè stante, « senza porte e senza finestre », il che è dire senza rapporti e senza comunicazioni: i rapporti ovviamente esistono ma sul piano della poetica, della cultura, in un campo cioè preliminare o riflesso di quanto costituisce il quid peculiare, l'essenza della poesia. (Come è da sottolineare, per converso, che è necessario evitare l'equivoco opposto, secondo cui un poeta viene considerato alla stregua dell'unico fulcro miracoloso capace di riassumere in sè tutto un ciclo poetico, di condizionare o di giustificare da solo tutto il successivo svolgimento: poichè innumerevoli sono gli elementi — e non soltanto d'ordine letterario —

che concorrono a nutrire la personalità d'un poeta, pur restando fermo che i reali moventi d'una lirica che sia autenticamente tale sono da ricercarsi in via esclusiva nello spirito di colui che l'ha concepita).

Indubbiamente, « la poesia — come scrive uno di questi giovani in limine al suo primo libretto — è nel cuore dell'uomo come la verità è nelle cose »: ed è chiaro che una poesia così intesa debba esser la più refrattaria a farsi attanagliare in regole che non siano quelle reclamate dalla propria ispirazione. Ma proprio sulla scorta di quella dichiarazione e delle conseguenze che ne derivano riesce incomprendibile il vizzo diffuso in troppi giovani d'oggi di esemplarsi sui testi (e spesso sulle approssimative traduzioni di quei testi) degli stranieri: da Auden a Eliot, da Perse a Hikmet, da Lorca a Neruda... Suggerizioni? Senz'altro: ma l'esperienza altrui non ha da servire da pedissequa imitazione, se vuol determinare un apporto ha da essere assimilata in termini di gusto e di cultura, deve costituire un arricchimento che corrobora l'eventuale « voce nuova » entro il filo della tradizione nostrana. E se è senz'altro vero che l'essenza del linguaggio è inseparabile dai contenuti che lo esprimono (è questo, infatti, il nuovo concetto di poesia che s'è venuto affermando attraverso un lungo processo di scavo superando le viete e fruste distinzioni che caratterizzano esternamente la qualità della lirica in base alla natura dell'oggetto), è altrettanto vero che poesia è sempre lievitazione luminosa dell'oggetto nel soggetto, è sempre « trasfigurazione » e « riscatto »: che presuppone la realtà e l'emozione, l'illimpidimento e la sublimazione dell'umano se non voglia cadere in un chiuso e arido gioco nominalistico.

Ma è evidente tuttavia in alcuni giovani (da certo fervore, da certi testi, da certe oneste revisioni del proprio lavoro) che la nostra poesia — quella degli autori sui trent'anni, dopo il logorio cui è stata sottoposta l'opera di coloro che oscillano entro il termine dai quaranta ai settanta — intende apporre la parola fine ad un'arte calligrafica e astratta e spiccare il passo di partenza per un rinnovamento, verso una ricerca di verità poetica nella tragica realtà delle cose, nel dolore e nelle aspirazioni di tutti i nostri fratelli. Urge insomma in essi il bisogno di vedersi in una misura di lavoro responsabile che vuol essere il segno e il senso della loro operazione: « segno » che vuol instaurare (o quantomeno restaurare) un'adesione totale a un « tempo d'uomo » e porre nuove e serie domande. Perchè il 1945 ha segnato un punto inconfondibile della nostra civiltà letteraria in generale e lirica in particolare: col '45 si chiude un periodo di solipsismo e si apre la strada ad una ricostruzione spirituale della poesia, ricongiunta — attraverso la comune sofferenza degli uomini — con le realtà della vita. L'« engagement » della letteratura può anche significare (certo ogni ricostruzione è lenta e difficile: forse più ancora ogni « costruzione ») la restituzione dell'uomo alle sue istanze più forti, fuori dal « divertissement » e dalle vacanze di un tempo « di fuga ».



E' mia speranza d'aver offerto con queste note un quadro sufficientemente indicativo dell'evoluzione della lirica contemporanea dell'ultimo cinquantennio o quantomeno d'aver acceso un sia pur pallido fuoco d'interesse intorno al lavoro dei poeti del nostro tempo. Avrei amato proporre all'attenzione dei lettori nomi e testi fondamentali, ma l'avarizia dello spazio non m'avrebbe consentito che alcuni puri e semplici *status vocis*, aridi elenchi, schemi disadorni. Semmai il discorso intorno alla poesia italiana contemporanea potrà esser ripreso in avvenire affiancando a questo essenziale panorama l'esame dei lirici migliori del cinquantennio — dai crepuscolari ai realisti — attraverso brevi medaglioni biografico-critici e la trascrizione di qualche componimento che valga da pezza d'appoggio alle singole note esegetiche. Intanto non sarà male che il lettore tenti di accostarsi ai poeti contemporanei con maggior impegno di quanto non abbia speso sino ad ora. Penso che ne valga la pena se è vero che ancora oggi — nonostante tutto — l'Italia è sotto certi aspetti all'avanguardia della civiltà letteraria. Il che è continuare una ferma e ininterrotta tradizione, riconsacrare un nostro alto e preciso destino.

Dino Menichini

Mattino

Con un trillo improvviso, l'usignolo
risveglia il mattino che dorme
nel cuore d'un pioppo.

Io non mi sento più solo;
nè dentro più il groppo
d'angoscia m'opprime.

Quel canto sublime
mi accende nel sangue la gioia
di essere vivo.

Nel piano e sul clivo
già l'aria si fa più leggera
col mite respiro del giorno
che schiude le ciglia
e sbadiglia
alle soglie del bosco.

Passano,
sulla strada che imbianca,
le ore sonanti
di voci e di canti.

Fra quel libero verde
il mio cuore si perde
sommerso
dall'onda lucente
del sole che nasce.

MARIO ARGANTE

Accontentarsi

A me basta pochino, un nonnulla
per esser beato e contento:
una stella che brilli al balcone
sospesa ad un filo di vento...

Una rana che salti tranquilla
sul verde grondante di pioggia;
un soffio di cielo, una nube
galleggianti a fior d'una roggia...

Oh quanto è più bella la vita
a chi s'accontenta di poco;
per me non c'è cosa che valga
tutto l'oro d'un'alba di fuoco.

MARIO ARGANTE

L'AMBIENTE CORDENONS

IN UN' INDAGINE STORICO-LINGUISTICA

Pubblichiamo volentieri questo studio sull'ambiente del collega Peresson, completato da alcune note filologiche e letterarie, anche se taluni, forse, non le riterranno in carattere con la nostra Rivista. Queste note gioveranno indubbiamente alla cultura dell'insegnante, poichè lo approfondiranno in un campo di cognizioni di assoluta utilità per la conoscenza del linguaggio.

A nostro parere, il lavoro è un chiaro esempio di come un maestro possa, con intelligenza ed amore, studiare la realtà ambientale, animato dal sincero desiderio di fuggire l'aridità dello schema e della formula; e sappia aprire più ampi orizzonti alla Scuola, unendola al perenne fluire della vita che la circonda.

P R E M E S S A

In questa mia ricerca sull'ambiente in rapporto alla linguistica, mi è parso necessario fondere il tema con uno studio sulla storia di Cordenons. Questo, perchè il dialetto locale ha avuto tante e varie trasformazioni, proprio a causa delle vicende storiche che l'importante centro subì attraverso i secoli passati. Vicende storiche che apportarono alla lingua mutamenti sensibili e ancor oggi riconoscibili ad un attento studio. Elementi storici, quindi, che mi è sembrato bene inserire in questo studio onde il lavoro, pur modesto e ristretto per ovvie ragioni e principalmente per la quasi totale mancanza di sicure fonti, riesca, per quanto possibile, completo e fruttuoso.

LA STORIA DI CORDENONS

a) Le origini

La parlata friulana che bruscamente si interrompe ai confini tra Cordenons e Torre (frazione di Pordenone), sta a dimostrare come il nostro centro sia l'ultimo baluardo del Friuli. Questa particolare situazione fece sì che Cordenons rivivesse, in piccolo, le stesse vicende storiche di tutta la regione.

Cordenons si venne a trovare in una posizione geografica di grande importanza, sorgendo sulla via Romana che si snodava da Oderzo e, con il nome di Postumia, conduceva alla Pannonia, l'attuale Ungheria e Jugoslavia. Per questo motivo esso venne fatto dai Romani centro di una coorte. Da qui il primitivo nome di Cohors-Naonis.

A dimostrare le origini romane di Cordenons, sta un fortilizio esistito in una località che ancor oggi è detta « Cortina » (attualmente vi è ubicato il cimitero) dove, in lavori di livellamento, furono scoperte armi romane; e un « vallum » che attraversava l'antica via Postumia e del quale rimane ancora traccia in quel profondo affossamento che scende da una località denominata S. Giovanni e si prolunga fino a raggiungere appunto la Cortina. Scoperte di grossi e caratteristici mattoni romani, alcuni dei quali siglati e graffiati, fatte casualmente da operai or non è molto, comprovano con maggior sicurezza l'origine del paese. Parlerò, a proposito della linguistica, dell'origine romana di nomi di località e di casate: una prova di più a sostegno della tesi di cui sopra. E' certo, dunque, che furono i romani i fondatori di Cordenons; resta da vedere perchè essi abbiano scelto per la sede della coorte, proprio questa zona. A parte il fatto che, come ho già accennato, essa rappresentava, data la sua particolare ubicazione, un posto ideale per controllare il traffico della via Postumia, c'è un altro motivo e di più grande importanza: le sorgenti del Noncello (in latino « Naon »)

che avevano il loro sbocco in un porto: «Portus Naonis» (oggi: Pordenone). Era una via d'acqua allora navigabile e quindi di eccezionale importanza per quei tempi in cui la possibilità di trasportare merci e persone per via fluviale risparmiava tempo e denaro certo più che oggi. Pordenone, dunque, che attraverso i tempi ebbe uno sviluppo tale da diventare in breve il centro principale della zona, era in quest'epoca niente altro che lo sbocco fluviale di Cordenons. Infatti nella vecchia Piazza della Mota, a Pordenone, si trovava il posto daziario, che nella parlata del tempo si chiamava il posto della Mota o Muta.

b) Invasioni barbariche

Dalle stesse vie di comunicazione dai Romani aperte ai confini dell'Impero, cominciarono a scendere nelle ubertose e ricche vallate d'Italia i barbari provenienti dalla Germania o dai paesi slavi. Aveva inizio il disgregamento della antica potenza di Roma e di conseguenza s'apriva il ciclo degli anni tristi delle invasioni, delle stragi, dei saccheggi, anche per i centri del nostro Friuli, estremo baluardo dell'Impero ad oriente. Tuttavia la località Cortina, primo nucleo del futuro Cordenons, che tanto splendore aveva avuto ai tempi di Roma, e per la sua importanza militare e commerciale, continua anche in questo periodo a conservare la sua posizione di prim'ordine. Gli invasori, però, non devono aver apprezzato soltanto la posizione strategica, ma anche il luogo salubre e ameno per la fitta selva che allora si estendeva dalle sorgive del Tagliamento fino «ai possedimenti del Conte Occino che si chiama Curtis Naonis» come si legge nel *Diplomatarium* di Pordenone. La selva di cui più sopra si prestava meravigliosamente, per la grande quantità di acquitrini e sorgenti di cui era ricca, alle caccie: retaggio, in quei tempi, di principi e signori. I Barbari si installarono, dunque, nella Cortina e, mentre gli antichi fabbricati dei legionari romani andavano in rovina, sorgevano quelli dei nuovi padroni. Nel posto della cinta fortificata romana sorse una Corte o, in latino grosso, «Curtis». Da qui la variante da Cohors a Curtis, quale si trova in diversi documenti, nonché il «Kortenu» tedesco. Cordenons, tuttavia, mantenne anche in questo periodo il suo rango di supremazia sulle ville circostanti. E ciò è dimostrato (e ne parlerò più diffusamente nella seconda parte di questo studio) dai nomi longobardi e franchi che entrano nella parlata volgare.

c) Dominio dei Patriarchi ed epoca medioevale

Nè lo splendore della Corte vien meno durante il dominio dei Patriarchi di Aquileia. Dalla Reggia di Cordenons vengono emanati, firmati da duchi e imperatori, documenti del settimo e ottavo secolo; ed è certo che qui risiedettero Berengario I e i tre Ottoni. Vi aveva, inoltre, la sua Curia il Patriarca di Aquileia, sotto la cui potestà passò la Corte, che in questo periodo subisce un'altra variante nel nome: Curia Naonis. Nella Cortina sorge un'altra costruzione di cui si ha notizia in antichi documenti: la Curia patriarcale. E' provato, infatti, che a Cordenons vennero a tener giustizia vari Patriarchi, di modo che l'antica sede militare romana si muta in sede di tribunale. Possiamo immaginare quale fosse stata l'attività dei cittadini in questo tempo e la vita che si svolgeva nella Curia: avvocati, cancellieri, notai, fabbricatori di pergamene, venditori di pece per le sigle imperiali e patriarcali, taverne per i citati in giudizio, prigionieri per i condannati. Non è da credere, però, che Cordenons fosse legato ai Patriarchi oltre che dalle vicende storiche anche per identità di vedute: chè anzi un certo vento di fronda ghibellina soffiò sulle non ancora atterrate mura della Cortina. Villa di influenza stiriana, come Ragogna e Spilimbergo, Cordenons fu sempre un po' avverso al dominio di Aquileia. E tale spirito di ribellione forse è stato anche il principio della decadenza dell'illustre e vetusta Cohors-Naonis. E' nel 1219 che i Conti di Stiria staccarono la villa di S. Quirino con l'annesso territorio, e la donarono ai Templari. Il primo colpo alla grandezza di Cordenons fu dato proprio dai diretti padroni: la reazione dell'autorità ecclesiastica boicottata ne completò l'opera. La Reggia, la Curia non erano, in questo periodo, che cose morte; mentre Pordenone, più religioso e guelfo, iniziava la sua ascesa. Ogni attività civile venne così abbandonata, le opere di difesa della Cortina trascurate, le mura crollanti.

d) Le scorribande dei Turchi

Il 30 novembre 1499 venne inferto l'ultimo colpo (e questa volta mortale) alla grandezza, già in declino, di Cordenons. Abbiamo già accennato alla trascuratezza e all'abbandono in cui erano lasciate le opere di difesa dell'antica Corte. I Turchi ebbero in tal modo facile ragione della resistenza dei cittadini e in una sola notte trucidarono ben 1200 cordenonesi e rasero al suolo le case. Le donne furono in gran parte rapite, mentre molte di esse, abbandonate lungo la strada del ritorno, avviandosi ai loro focolari distrutti, portarono anche i frutti della violenza. Fatto, questo, che darà origine a numerosi cognomi di cui parleremo in seguito. Alla strage perpetrata dai Turchi, successe un periodo di lenta agonia per Cordenons. Gli argini del Cellina furono trascurati e il vecchio paese, cioè la Cortina, dov'era anche la chiesa parrocchiale, fu più volte inondato. Sembrava che una maledizione pesasse su quegli abitanti: che cominciarono a sciamare dalla loro antica residenza, raccogliendosi intorno alla via Maestra dove, per il traffico molto intenso, erano già sorti dei fabbricati ad uso alberghiero, come la vecchia locanda D'Andrea che vide Papi e Imperatori.

e) Ultime vicende

Cordenons, decaduto definitivamente come centro militare e sede di una Corte, distrutto dai Turchi, abbandonato dai suoi stessi abitanti che, come abbiamo visto, costruiscono le loro nuove abitazioni attorno alla via Maestra, si riduce a ruolo di punto di riferimento e di sosta, per coloro che vengono dal Nord. Pur attraverso tante peripezie, la sua importanza permane. Lo attestano itinerari medioevali, come questo di un toscano che ritorna dalla Polonia nel 1691: «Da Pontebba a Dogna, miglia 2 - Chiusa m. 3 - Resiutta m. 5 - Poste m. 6 - Venzon, terra grossa murata, m. 1 - Spedal, e qui comincia la buona strada, m. 3 - Villa nuova m. 10 - poi si arriva al Tagliamento, m. 4 - *Cordenons* m. 10 - Fontanafredda m. 7 - Sazil, città m. 3 - San Cassiano m. 2 - Godega m. 3 - Conegliano, città m. 5 - e così via».

CONCLUSIONE

Da quanto è stato detto sulla storia di Cordenons, vista in breve e per quanto le fonti lo permettessero, attraverso i vari periodi, si può concludere che, certi della sua origine romana, lo spirito cristiano, in una maggiore comprensione, seppe fondere insieme i vari Longobardi, Franchi, Germani, Ongari, Gardoni, Sclavons, Morus. Fusione di spiriti e di intenti. Perché oggi, pur non occupando più l'antica Cohors Naonis il ruolo di supremazia sui paesi circostanti, ha dato, attraverso i suoi avi agli odierni abitanti, quella linfa vitale che si manifesta con il lavoro operoso, con l'onestà, con l'intraprendenza in ogni campo della vita sociale. E le colonie dei cordenonesi all'estero (ché di vere e proprie colonie si può parlare in alcuni casi) dove quei figli lontani si tramandano la lingua e le tradizioni patrie, stanno a dimostrare come lo spirito del legionario romano si sia tramandato attraverso i secoli di generazione in generazione.

* *

LA LINGUA DI CORDENONS

a) Le origini

Da quanto è stato detto a proposito della storia, la prima parlata degli abitanti della Cohors-Naonis, è stata certamente quella dei legionari romani che vi avevano qui un presidio militare. Questa supposizione, che potremmo dire certezza, oltre che essere suffragata dalle scoperte di armi e mattoni romani di cui già si è parlato, trova conferma anche nei nomi di località e di casate che si sono tramandati fino ai nostri giorni. Uno dei cognomi, infatti, più diffusi a Cordenons, è quello di «Romanin»: derivazione dell'antico «roma-

nus», poi «romanini», discendenti cioè dai soldati di Roma. I Romanin, un tempo, abitavano in prevalenza un borgo del paese denominato (ancor oggi) «Romans». Borgo che rappresenta la parte centrale, per così dire, di Cordenons e che anticamente formava un nucleo omogeneo, il quale ebbe già la sua chiesa di S. Michele e comprende appunto il sito dove si trovavano le opere di fortificazione romane.

b) Nuovo apporto di elementi linguistici

Con la caduta dell'impero romano e di conseguenza con le invasioni barbariche, se dal lato storico Cordenons subì molte peripezie, dal lato linguistico si venne iniziando quel processo di volgarizzazione della parlata romana che, in seguito a nuovi apporti linguistici da parte degli invasori stranieri, doveva sfociare nel vero e proprio dialetto cordenonese. E' in questo periodo che entrano nel linguaggio popolare (ché ancora gli atti degli uffici pubblici venivano redatti in latino) elementi linguistici longobardi, tedeschi, slavi. Questi ultimi in maggior numero, tanto che un'altra contrada del paese, «Sclavons», trasmette anche nel nome l'antica origine. Gli stessi cognomi di molte famiglie, come per esempio gli «Ongaro», suffragano questa tesi. Membri di quelle barbare tribù si saranno certamente fermati nell'amena località di Cohors-Naonis, attratti, oltre che dalla ideale posizione strategica, anche dalla ricchezza delle selve e dalla salubrità del luogo. Si amalgamarono e si fusero, successivamente, con gli aborigeni e apportarono alla lingua elementi e voci della loro parlata. Vedremo, qui appresso, in una breve rassegna di termini cordenonesi, le varie derivazioni degli stessi; ciò che dimostrerà a pieno la verità di cui sopra.

c) Esempi di derivazione di vocaboli cordenonesi

I Gruppo - derivazione dal latino

latino	cordenonese	italiano
oculu	tuoli	occhio
digitu	déit	dito
carru	car (pron. ciar)	carro
léctu	liét	letto
vivu	vif	vivo
rota	ruoda	ruota
plica	plea	piega
frigere (3 ^a coniug.)	frisi	friggere
bullire (4 ^a coniug.)	bull	bollire
dolere (2 ^a coniug.)	doleir	dolere

II Gruppo - derivazione dal veneto

veneto	cordenonese	italiano
cargar	kargà	caricare
capuzzo	kapus	cavolo - cappuccio
karéto	karét	carretto

III Gruppo - derivazione dallo slavo

slavo	cordenonese	italiano
kolac	kolàs	ciambella

IV Gruppo - derivazione dal germanico

germanico	cordenonese	italiano
Blank	blank	bianco
Brod	brout	brodo
Komât	komât	finimento per cavalli
Bauer	pàur	ricco possidente

V Gruppo - derivazione dal gotico

gotico	cordenonese	italiano
Haspa	dàsp	aspo

VI Gruppo - derivazione dal francese

francese	cordenonese	italiano
Charabanc	saràbàn	piccolo carro agricolo

Elenchiamo inoltre alcuni vocaboli, tra i più caratteristici, del dialetto cordenonese, avvertendo che la loro derivazione è ancora incerta.

cordenonese	italiano
Feda	Pecora
Disviarta	Lucertola
Madràs	Biscia
Solva	Talpa
Chissa	Cagna
Glavedòns	Carpi (pesce)
Màldri	Martora
Sulturch	Granoturco
Vinçar	Salice
Talpòn	Pioppo
Buràlis	Cardi selvatici
Uarzèna	Aratro
Clarpint	Asse della ruota
Zouf	Giogo
Slèli	Secchio
Prendia	Pranzo
Ghiringhel	Uno spuntino
Rassadis	Residui di cucina

Ed ora ecco alcuni modi di dire cordenonesi:

cordenonese	italiano
Bidalora che...	Fortuna che...
Zi de trabucòn	Andare a casaccio
Fà i plàis	Fare i complimenti
Tirà four çaranzanis	Cavillare
De risbòugu	Incidentalmente
Se cossolèistu	«Ce fastu» (friulano)
Zi a torsiu, a torseòn	Andare in giro
Screà la muda	Indossare un vestito nuovo

Diamo ora qualche esempio di coniugazione di voci verbali:

«Vedere» = «Jodi»

Io iot; tu te ios; lui al iot; liech a iot; nosaltris iodén; vosaltris iodéit; lour a iòdin.

«Andare» = «Zi»

Io vai; tu te vas; lui al va; liech al va; nosaltris zin; vosaltris zit; lour a van.

«Essere» = «Iessi»

Io suoi; tu te suòs; lui a l'é; liech a é; nosaltris sen; vosaltris seit; lour a son.

«Avere» = «Aveir»

Io ai; tu te as; lui a l'a; liech a ià; nosaltris ven; vosaltris veit; lour a an.

«Dovere assolutamente» = «Cugnì»

Io cui; tu te cuis; lui al cui; liech a cui; nosaltris cugin; vosaltris cugnit; lour a cùgnin.

d) Espressioni poetiche del cordenonese

Anche il dialetto di Cordenons ha avuto, attraverso i tempi, i suoi poeti. Uno di questi, che merita particolare ricordo per il suo ingegno di poeta vernacolo, è Giorgio Comini vissuto nel 1700. I suoi versi si trovano pubblicati nel IV. Volume dell'Archivio Glottologico Italiano. Una nota riferentesi alla biografia del poeta dice: «Nacque il Comini in Pordenone, ove morì nonagenario nel 1818, avendo sempre vissuto in iscarse fortune. Verseggiava con buona facilità; ma non si sono potute raccogliere se non 28 ottave in dialogo e tre sonetti, che sicuramente provengono da lui». Il Comini, dunque, non sarebbe per nascita, almeno, poeta cordenonese, ma per le immagini di cui egli si servì nei suoi soggetti (immagini proprie della gente di Cordenons) e per la conoscenza che dagli stessi si ricava egli avesse degli usi, dei costumi, della mentalità dei cordenonesi, si può senz'altro dedurre che a Cordenons il Comini deve aver trascorso gran parte della sua vita, e che il fatto della sua nascita a Pordenone

sia del tutto casuale. Leggendo infatti i due dialoghi e le 28 ottave che di lui ci sono giunte (il resto della sua produzione andò disperso), siamo subito trasportati

par Sclavons, par Romans e par Curtina

e vediamo svolgersi in quel di Cordenons il «plait de barba Blas e de Tone», di due agricoltori, zio e nipote. Agricoltori, sì, perchè Cordenons rimane pur sempre una «villa», ma tale da avere una certa importanza, come i loro antenati, se barba Blas (mezzo podestà del paese) parlando del governatore di Pordenone che lascia la carica dopo 16 mesi, può dire al nipote, vantandosi dell'alta amicizia:

*«Quan che me coventava calche cossa,
O per la me persona, o per la villa,
Bastava che una siliba aves muossa,
O un fregulin di moto, per surtila....».*

In un altro dialogo, invece, il Comini parla di un marito infuriato perchè, ritornato a casa dal lavoro, non trova la cena pronta. Alla moglie che si scusa dicendogli che era andata a Pordenone ad assistere alla vestizione di una monaca, conclude dicendo:

*«Femena, hai fan e iò non pous pi stà,
Che fan non vuol senti predichadura».*

Molto ancora sarebbe da dire di questo schietto e vivace poeta settecentesco, ma ci sembra sufficiente, per il nostro lavoro, quanto già riportato. Del Comini possiamo ancora aggiungere che la lingua con la quale scrisse le sue rime, oggi non è del tutto compresa, perchè da oltre cento anni il dialetto ha subito mutamenti sensibili. Molti vocaboli o sono caduti in disuso o modificati nella loro struttura. Certo, però, è che il poeta ha saputo penetrare con acutezza ed esprimere con genialità, nei suoi versi, la mentalità dei cordenonesi.

* * *

Merita di essere ricordato anche il maestro Angelo De Piero, figura caratteristica del paese alla fine del secolo passato, conosciuto dai più con il soprannome di Luti Visinsin. Egli fu un cultore paziente, intelligente, diligente e appassionato della parlata cordenonese. Si accinse a comporre una grammatica e un vocabolario del dialetto del suo paese, che andarono smarriti al tempo dell'invasione austriaca del 1917. Di lui, però, si è conservato (nella sua integrità) il lavoro suo maggiore: la traduzione dei «Promessi Sposi». La piena comprensione del pensiero del Manzoni, anche nelle più sfuggenti sfumature, la fine interpretazione, dimostrano le ottime qualità dell'ingegno del maestro De Piero.

CONCLUSIONE

Concludendo il modesto lavoro, a quanto è stato detto e nella prima e nella seconda parte della trattazione, aggiungeremo che anche nella lingua Cordenons risente l'influsso latino romano. Una lingua oggi in decadenza, per la tendenza ad esprimersi in veneto. Forse le generazioni future non parleranno più questo dialetto; ma di esso si conserverà il ricordo e non solo come patrimonio del passato, ma anche e specialmente perchè in esso rivivrà lo spirito che ha animato l'antico legionario di Roma. Il dialetto cordenonese ha avuto i suoi cultori, i suoi studiosi, i suoi poeti. E forse anche per questo esso non è destinato a morire del tutto nell'anima del popolo. Anche se un giorno diventerà lingua morta, sarà pur sempre vivo, presente, operante, perchè ad esso rimarrà legata gran parte della storia, delle tradizioni, degli usi dei nostri antenati. Ed è con tale spirito che ci siamo accinti a tracciare queste brevi linee della sua storia e del suo successivo sviluppo, certi di aver fatto cosa utile per uno studio completo ed esauriente dell'ambiente scolastico. Il quale, nelle sue molteplici forme di vita, esprime pur sempre la ricchezza della tradizione e del passato. Se modestamente saremo riusciti a dare un pur qualche minimo contributo a ciò, questo pensiero sarà per noi la migliore delle ricompense.

Luigi Peresson

BIBLIOTECA

DEL MAESTRO E DELL' ALUNNO

ELIO BARTOLINI: *Due ponti a Caracas*. - Mondadori («Medusa degli Italiani»), Milano, 1953 - L. 700.

Elio Bartolini è friulano, di Codroipo, e dunque è doveroso che la prima scheda di questa rassegna bibliografica rechi il suo nome, che il nostro primo breve discorso proponga all'attenzione dei lettori il romanzo di questo narratore nostro conterraneo cui va il merito d'averci dato con le pagine di *Due ponti a Caracas* una nuova impegnativa e seria prova da cui dipendeva in certo senso la sua carriera di scrittore, dopo i felici capitoli di *Icaro e Petronio* che — ottimamente impostosi al «premio Hemingway 1949» — gli valsero poi l'assegnazione del «premio Bagutta - opera prima» nell'anno successivo. In estrema analisi si può dire che in *Due ponti a Caracas* Bartolini affronti lo stesso problema proposto dal primo romanzo: la lotta per la vita; ma qui, se la risposta può sembrare di primo acchito meno impegnativa di quella offerta in *Icaro e Petronio*, in realtà è vero che lo scrittore ci ha dato per bocca del suo nuovo personaggio una soluzione più umana: lì, in *Icaro*, premeva l'esigenza di salvarsi «una volta per sempre» (e Petronio non ci riuscirà, assisterà disperato al proprio crollo dinanzi ad un nemico più forte contro il quale è vana ogni reazione e ogni lotta); qui, nei *Due ponti*, s'affaccia la possibilità di salvarsi «di volta in volta» (e Andrea — l'ingegnere triestino emigrato in Venezuela dopo che il primo ponte del proprio curriculum professionale ha determinato con la sua caduta anche la caduta d'ogni speranza di rifarsi nella città e nella patria natali — riuscirà a Caracas ad innalzare i piloni d'un secondo ponte che serva di transito agli indigeni e di riabilitazione a se stesso); e all'uomo è consentita, appunto, una salvezza momentanea, il superamento del limite è possibile di volta in volta. Forse, in questo secondo romanzo dello scrittore friulano, si riscontra

qualche pagina superflua e qualche lieve ristagno che potevano esser evitati a tutto beneficio del serrato dramma interiore del personaggio centrale (intorno gli gravita una non folta ma nitidissima schiera di figure minori che nulla tuttavia hanno di aneddottico e di sfocato, assolvono egregiamente ad una precisa funzione narrativa: penso per tutte alla figura di Lilli, alla donna segnata da un insormontabile destino, cui Andrea si somiglia nei momenti di maggior abbandono agli assalti dell'inerzia e dello sconforto); ma, in sede di giudizio estetico, è da dichiarare che la scrittura di Bartolini ha acquistato una maggior scioltezza e consistenza senza nulla perdere della sua primitiva precisione, è da affermare senz'altro che questo nostro scrittore ha trovato una mano più sicura e un occhio più penetrante senza tradire il suo primitivo gusto della costruzione per momenti successivi, sì che la figura del personaggio risulti dal dialogo e dal monologo interiore, dall'immediatezza delle reazioni e dalle influenze del paesaggio. Consigliamo la lettura di questo romanzo di Bartolini (uno scrittore esemplato sui classici ma con un modernissimo sentire ed esprimersi) a tutti gli insegnanti friulani: ci sembra doveroso, oltretutto, che essi conoscano il narratore più autenticamente «nuovo» della loro, della nostra terra.

BEPPE FENOGLIO: *I ventitré giorni della città di Alba*. - Einaudi, «I gettoni», Torino - L. 700.

Sta di fatto che per avere una visione diretta ed indicativa del neorealismo italiano (e si capisce che tale visione non possa chiedere di essere né definitiva né completa poichè il movimento è «in fieri», chissà quali grosse sorprese potrebbe ancora serbarci), bisogna rifarsi a quella collana che — sotto la denominazione de «I gettoni» che Elio Vittorini dirige con così oculato amore per l'editore Einaudi — ha raccolto sinora le voci

più significative dei giovani scrittori del dopoguerra: molti addirittura alla loro prima prova: ma con una esigenza fortissima ed autentica del racconto, con un impegno inequivocabile (e, a voler fare proprio dei nomi, basterebbe ricordare Raul Lunardi e Remo Lugli, Antonio Guerra e Giovanni Arpino: oltre Italo Calvino e Fortunato Seminara, ad esempio, già noti per certe loro pagine precedenti). Eppure, i dodici racconti che Beppe Fenoglio ha pubblicato per «I gettoni» con il titolo de *I ventitré giorni della città di Alba* ci sembrano la sorpresa più grossa non solo di tutta la collana ma del dopoguerra narrativo italiano. Un libro quasi perfetto, una narrazione senza indugi e senza compiacimenti, diretta, tutta immediatamente rivolta alle cose: controllatissima, attenta. Proprio alle prime due righe del primo racconto, Fenoglio scrive: «Alba la presero in duemila il 10 ottobre e la persero in duecento il 2 novembre dell'anno 1944». Ecco, tutto il racconto (che intitola il libro), e tutti gli altri, vanno dritti così, «in medias res», conservando per tutta la loro stesura questo carattere lucido, rapidissimo, secco: in uno stile del tutto personale, che ha scatti bellissimi d'ironia ed è intessuto di giovanile e sprezzante baldanza. Uno scrittore, Fenoglio, oltremodo dotato: con tutta una sapiente tecnica della sospensione e della sorpresa, con tutta una precisa misura del «taglio» e della soluzione del racconto. Eppure, accanto a quella tecnica, in questi dodici racconti (che potrebbero esser benissimo divisi in due parti uguali: comprendente la prima argomenti di carattere partigiano, e l'inquietudine dei giovani del dopoguerra la seconda), sta anche un piglio di narrazione popolare, di «cronaca» alla Compagni per intenderci: con tutto il sapore del «primitivo» e del «barbaro» (e con tutti i pregi e i molti difetti ad essi legati) che resta assente ai fatti riferiti, non carica di nulla di suo gli episodi narrati, ne sceglie semmai le acutezze più evidenti, i più marcati contorni. Racconti come «Ettore va al lavoro», «Pioggia e la sposa», «Un altro muro» e «L'acqua verde» (oltre il primo, «I ventitré giorni») sono certo tra i più singolari e fermi che ci abbia dato la letteratura in questi ultimi anni.

AUTORI VARI: *Poesie T'ang* - «all'Insegna del Pesce d'Oro», Milano - L. 250.

Una trentina appena di componimenti contro i quasi cinquantamila del più fecondo periodo della letteratura cinese ch'è l'epoca della dinastia T'ang (618-906 dell'era nostra): lì ha trascelti Giacomo Prampolini, uno studioso di cui sono noti la competenza e l'amore nell'opera di diffusione delle letterature straniere presso di noi (e basterebbe citare appena la sua monumentale «Storia universale della letteratura» edita per i tipi dell'UTET). Felice scelta, indubbiamente, quando si pensi che questa è la seconda edizione del volumetto (la prima, uscita dieci anni fa, andò esaurita nel giro di pochissimi mesi) che accoglie liriche brevi e brevissime — dagli otto ai quattro versi — e che pure, in così piccolo respiro, chiudono tanta perfezione formale e tanta delicata altezza di concetto. La nota predominante della raccolta è l'elegiaca, si tratti dell'amicizia o della guerra, del funzionario imperiale o dell'eremita: un'elegia che ha un sapore d'estrema compostezza e un colore di tenue malinconia; in cui l'anima dei poeti — diplomati o no — ha effusioni stupende, contemplazioni illuminanti rese con sorprendente efficacia e con stringata potenza. Anche l'amore, naturalmente, ha nei poeti dell'epoca T'ang un suo altissimo posto e una particolare delicatezza d'accenti: una estrema parsimonia del mezzo espressivo e una pungente immediatezza esprimono il moto affettivo e la nostalgia, lo struggimento e l'ansia, l'attesa e l'impulso: con una castità, con una gentilezza ineffabili. Eppure, un sentimento che colpisce per la sua costante e fervida presenza è quello dei poeti T'ang per l'amicizia: un sentimento tradotto con una commozione e una acutezza di partecipazione umana tali da lasciarci pensosi. Trascriviamo, della trentina di liriche del bellissimo volumetto, un componimento appena (e si capisce che è l'angustia dello spazio ad inibirci le ampie citazioni che vorremmo): in questi versi il sentimento dell'amicizia si dilata sino ad investire addirittura un più ampio e consolante rapporto, all'instaurazione del dialogo fra due sconosciuti che dal comune incontro usciranno uniti in un fermo vincolo di fratellanza. Ascolta-

te: «Dimmi, dove abiti? Qui vicino la peschiera? Accostiamo le nostre barche; vediamo un po' se siamo della nostra città!». «Sì, abito qui in riva al fiume, e tante volte l'ho navigato. Tutti e due nati a C'ang-Kan! Come mai non ci siamo sempre conosciuti?». Non è sintomatico che questa domanda ci sia posta da un poeta vissuto tanti e tanti secoli fa? Ma tutte, queste brevi e brevissime liriche, valgono ad invitare la nostra coscienza alla solidarietà e alla fratellanza: a ristabilire sulla terra un «tempo d'uomo».

PÄR LAGERKVIST: *Il Nano*. - Gherardo Casini editore, Roma - L. 900.

Il nome di Pär Lagerkvist era sconosciuto in Italia fino al 1951, anno in cui allo scrittore svedese (è nato nel 1881 nello Smaland da una famiglia di contadini) venne assegnato il premio Nobel per la letteratura con non poca sorpresa di tutti: sorpresa che si tramutò subito in curiosità e in ansia di conoscere l'opera dello scrittore (e — quando la prima opera, *Barabba*, apparve in traduzione italiana preceduta da un acuto discorso critico di Giovanni Papini presso il benemerito editore Gherardo Casini — non si poté fare a meno di tributare al romanzo e al suo autore l'elogio più caldo e incondizionato: *Barabba* è certo uno dei libri più notevoli che la letteratura — senza distinzione di nazionalità — abbia dato agli uomini d'oggi). L'infanzia e la giovinezza di Lagerkvist furono dominati dall'angoscia e dalla morte e questo senso di «terrore» costituisce uno dei nuclei centrali, uno dei motivi fondamentali d'ogni sua opera: la sua prima raccolta di versi, «Angest» (Angoscia), che risale al 1916, è appunto il tentativo di formulare esteticamente il pessimismo che lo domina e che egli ha in certo modo attinto dall'ultimo Strindberg e dall'espressionismo tedesco (da Kaiser in via più diretta). A tale visione pessimistica (ma non degli uomini che rapidamente s'affacciano alla sua scena in lunga e agitata teoria e tornano presto tra le quinte da cui sono usciti dopo aver lasciato tuttavia un segno fermo della loro apparizione: «Io ammiro l'uomo, odio la vita» ha scritto Lagerkvist una volta in una sua poesia), a tale drammatica e sconsolata visione del mondo s'ispirano anche le

pagine de *Il Nano*, il secondo romanzo che di Lagerkvist l'editore Casini ci presenta nella traduzione di Clemente Giannini. Queste pagine riproducono il diario di un nano al servizio d'un principe italiano del Rinascimento tra gli sfarzi e le dissolutezze della vita di corte: un diario in cui gli amori e le lotte e le bassezze di quanti circondano il nano sono visti dai suoi occhi di nano, di creatura sulla cui carne il cieco gioco del destino ha lasciato il suo orribile segno di inferiorità e che di questa sua mostruosa natura si vendica attraverso un odio sordo e implacabile, velenoso e inquietante; secondo lui c'è un nano in ogni uomo anche se essi non lo sanno, non se ne rendono conto («essi credono che sia io la causa del loro turbamento, ma è il nano nascosto nel loro intimo che fa questo, quell'essere simile all'uomo con il suo volto di scimmia, che tira fuori la testa dalle profondità della loro anima. Hanno paura, perché non sanno che un altro essere è in loro... E sono deformi senza che se ne veda alcun segno»). Non c'è un solo istante di rallentamento nella sua avversione acutissima e come maniaca verso gli uomini, non c'è un solo punto di frattura (comprensione, indulgenza, pietà) in quella serrata inquisizione dell'uomo che sono le pagine del suo diario: nessun sentimento e nessun gesto valgono a salvare chi lo circonda, ciascuno sta confitto nella gheenna delle proprie meschinità e sordidezze. Eppure, egli ammira la potenza degli uomini: e in questa sua ammirazione sposata all'odio stanno il segno e la misura della sua impotenza; nella sua invidia che dà frutti di sangue e di sventure, di lutti e di rovine, sta chiusa la sua condanna. Il nano, in verità (quello che secondo lui vive in ogni uomo) è egli stesso: è lui, e lui soltanto. Questa creatura che vive tra guerre ed amori, fra congiure e sogni d'arte (come non riconoscere nel gran saggio Bernardo la figura di Leonardo da Vinci?), questo paradosso della natura che diventa centro d'una vicenda complicata e crudele, è lo specchio dell'umana natura dibattuta tra le opposte forze del bene e del male che prevalgono l'una sull'altra con alterna fortuna. Un romanzo, questo di Pär Lagerkvist, che gode d'una straordinaria forza di presa sull'anima del lettore; che — accanto a *Barabba* e a

Il carnefice (apparso qualche mese fa ne «Il Dramma», l'intelligente rivista teatrale diretta da Lucio Ridenti) — aggiunge una nuova e inconfutabile testimonianza della potenza narrativa dello scrittore scandinavo: il quale trovato in queste pagine il respiro ampio e solenne del poema.

Dino Menichini

★★

NAZARENO PADELLARO - MARI-
TAIN: *La filosofia contro le filosofie*
- «La Scuola», Brescia - L. 400.

L'autore non presenta criticamente ma appassionatamente il pensiero del Maritain, che è «un pensiero di contrabbando nella filosofia moderna». Non si può dire che i nostri imparatici da scuola media non vengano fortemente scossi dalle accese pagine di questo volumetto, che par fatto apposta per insidiarti e precipitarti in uno stato di «ragione sospesa» — come diceva Gozzano — «sul nero infinito». Padellaro vuol scuotere il lettore, perchè solo scuotendolo può sperare di trarlo dai «falsi veri» in cui lo vede adagiato. L'aspirazione sua più alta appare nelle ultime righe della Prefazione: «Scrivendo queste pagine sul Maritain siamo stati mossi dalla speranza che esse, raccogliendo qualche eco di un pensiero che ha saputo indicare le «porte basse» attraverso le quali è entrato il demone devastatore, sveglino nel lettore il desiderio di sentire la voce autentica di un uomo, il quale ha appreso da Tommaso d'Aquino che esser fedele all'integrità del messaggio cristiano, è esser fedele all'intelligenza; dalla storia, che la ragione può trasformarsi in follia; e dal più intimo dei suoi amici, il Bloy, che «soffrire passa, ma aver sofferto non passa». E se quella speranza dovesse avverarsi, un'altra verrebbe a rincalzarsi: quella di veder l'intelligenza italiana, guidare per nativo diritto, e per legato fraterno dell'Aquinate, quella crociata contro la «generatio incredula et perversa» la quale ha ostacolato le aspirazioni verso una restaurazione spirituale della cristianità, che lo spirito di Dio ha fatto ora gemere come non mai, perchè i cuori fossero rinnovati».

ROGER COUSINET: *La vita sociale dei ragazzi* - «La Nuova Italia», Editrice, Firenze - L. 350.

Questo saggio di sociologia infantile è frutto d'osservazione. Mentre la maggioranza di coloro che hanno studiato le società infantili, le hanno osservate mentre esse stavano all'opposizione, mentre cioè erano in lotta col maestro, (fenomeno delle bande, dei caporioni di bande, dell'espulsione), il Cousinet le osserva nell'interno della scuola, seguendone lo sviluppo, che passa attraverso un certo numero di stadi che si possono ridurre a tre: dai sei agli otto anni, dagli otto agli undici anni, e l'ultimo, l'età di *grazia sociale*, dai dodici ai tredici anni.

Le conclusioni del Cousinet sono le seguenti:

1) poichè il bisogno di socializzazione compare a partire da una certa età come uno dei bisogni essenziali dei fanciulli, conviene almeno non far niente per non impedirne la soddisfazione;

2) poichè la vita sociale comporta un apprendimento, conviene che lo si lasci svolgere, senza ostacolarlo o volerlo accelerare;

3) i pericoli della vita sociale sono dovuti non a questa vita stessa, ma sia a un importuno intervento (nella famiglia), sia all'opposizione degli educatori (nella scuola).

Avendo notato nelle relazioni intorno alla educazione sociale e morale una certa sistematica astrattezza, mi permetto di raccomandare caldamente ai colleghi la lettura e la meditazione di questo volumetto del Cousinet.

FRANCESCO DE BARTOLOMEIS:
Giuseppina Pizzigoni e La «Rinnovata» - La Nuova Italia Editrice, Firenze - L. 400.

Nel primo capitolo l'autore parla della «Rinnovata», nel quadro della educazione nuova: l'ideale della Pizzigoni fu quello di dare all'Italia una vera scuola popolare tutta italiana. Rilevato come le esigenze della Pizzigoni e dei suoi collaboratori fossero assolutamente in contrasto con la dominante pedagogia spiritualistica e come più tardi ella dichiarasse il suo accordo non solo con essa ma anche con la «rinascita» fascista, il De Bartolomeis conclude affermando «che i principi educativi della Pizzigoni mancavano di una solida base scientifica e

speculativa capace di salvarli da equivoci e fraintendimenti».

Il secondo capitolo tratta del metodo sperimentale. Esso constitui, è vero, uno slargamento dell'ambiente scolastico, (lavoro manuale, raccolta di materiale, escursioni ed esplorazioni, servizi di una comunità sociale), senonchè — osserva il De Bartolomeis — «nell'opera della Pizzigoni non c'è traccia di uno svolgimento, di un riesame, di modifiche dettate dall'esperienza o da una più profonda meditazione sui problemi educativi...». «Dell'ambiente e dell'organizzazione scolastica» tratta il terzo capitolo, il quarto della «didattica», il quinto della «educazione morale» e il sesto della «educazione linguistica».

La conclusione del critico è la seguente: «una considerazione dell'opera della Pizzigoni non tarda a convincerci che lo «sperimentale» non mantiene quello che aveva promesso».

La nostra conclusione è invece un proposito: studiare da vicino l'opera della Pizzigoni e poi tornare al saggio del De Bartolomeis.

PIERINA BORANGA: *La natura e il fanciullo* — 3 volumi — *I muri, la strada, le siepi* - *Natura*. - Introduzione dilettevole al gran mondo della scienza - G. B. Paravia - Torino.

L'insegnamento delle scienze presenta serie difficoltà anche per la mancanza, tanto spesso lamentata sin qui, di testi adatti. Abbiamo perciò il piacere di segnalare ai colleghi questi tre volumi della Boranga, che hanno riscosso il plauso generale della critica e la lode di chi ha già avuto la ventura di sperimentarli nella scuola.

GIAN BATTISTA VICO: *Autobiografia e Scienza Nuova* - a cura di Enzo Paci, Paravia - L. 380.

Antologia con prefazione e commento, molto adatta per le biblioteche magistrali di Circolo. Il Vico, grande pensatore e grande poeta in prosa, è una figura titanica nella storia della no-

stra cultura e nella nostra civiltà: non aver letto nulla del Vico è indegno di un maestro. Coloro che ancora insistono nell'affermazione che il maestro non deve essere uomo di cultura, paiono anacronisticamente ancorati al tipo ormai ridicolizzato del vecchio maestro prussiano, il quale veniva allevato in Seminari speciali, sopra manuali che contenevano «tutto ciò che il futuro maestro doveva sapere» e non aveva bisogno di conoscere più di quanto fosse necessario «per il giusto uso del sussidiario e del libro di lettura», rimanendogli «severamente proibito» di ampliare in qualsiasi modo il proprio insegnamento. Per parte mia io non posso far altro che insistere affinché ogni collega, svegliandosi e sorgendo dal proprio torpore intellettuale, si rivolga, non ai manuali e alle enciclopedie, ma alle opere originali dei grandi poeti, dei grandi pensatori, dei grandi scienziati, fonti vive d'ogni possibile verace cultura.

ALDO AGAZZI: *Il metodo delle sorelle Agazzi per la Scuola Materna* - «La Scuola» editrice, Brescia - L. 700.

Storia, principi pedagogici e didattici del famoso metodo che fu in principio detto «Pasquali - Agazzi», in seguito «Agazzi - Pasquali» e infine e definitivamente «delle sorelle Agazzi». Sono cinque capitoli e una prima sistemazione della bibliografia agazziana. I. capitolo: la Scuola Materna e la psicologia del bambino; II. capitolo: profilo storico della Pedagogia e della Scuola dell'infanzia; III. capitolo: Mompiano; IV. capitolo: i grandi motivi della Scuola Materna agazziana; V. capitolo: il metodo agazzi sul piano della valutazione scientifica. Che non succeda anche a qualche maestro friulano di presentarsi al caro ed illustre prof. Agazzi e di dire: «Sono lieto di conoscere l'ideatore di un metodo tanto celebre!».

Arialdo Morassi